

دكتور أحمد عزت راجح

أستاذ ورئيس قسم علم النفس

بجامعة الإسكندرية

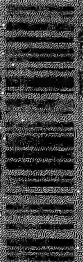
مصر



الطبعة الأولى

عقول علم النفس

0184559



Biological Alexandria

أَصُولُ عِلْمِ النَّفْسِ

اصول علم النفس

دكتور احمد عزيت راجح

استاذ ورئيس قسم علم النفس
بجامعة الاسكندرية (سابقا)

الطبعة الحادية عشرة

١٩٩٩



دار المعارف

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

مقدمة

لهذا الكتاب هدفان ، هدف نظري هو استعراض المبادئ والنتائج الأساسية التي أسفرت عنها بحوث المدارس السيكولوجية المعاصرة على اختلافها ، وكذلك الجمع بين آراء هذه المدارس إزاء الموضوع الواحد ، دون انحياز إلى أحداها فالأمور تزداد وضوحاً حين تسلط عليها الأضواء من أكثر من جانب . وقد بدا هذا واضحاً في معالجة موضوعات الدوافع والإدراك والتعلم وقياس الشخصية .

أما الهدف التطبيقي فهو تزويد القارئ بطائفة من المعلومات والمبادئ تعينه على الإستبصار في نفسه وفهم غيره ، كما تعينه على حل مشكلاته اليومية ومعاونته على المحافظة على صحته النفسية ففي الكتاب ما يعين الوالد على معاملة ولده ، والطالب على تحصيل دروسه ، والمعلم على أداء رسالته ، والأخصائي الاجتماعي على مساعدة الناس على حل مشكلاتهم وفيه ما يحتم على الطبيب أن ينظر إلى المريض نظرة كلية شاملة ، تهتم بالجانب النفسي والاجتماعي من الإنسان قدر اهتمامها بالجانب الجسمي .. ذلك أن الإنسان وحدة جسمية نفسية إن اضطراب جانب منها اضطربت له الوحدة كلها .

والكتاب يزخر بكثير من الأمثلة الواقعية المستمدة من بيئتنا ومن غيرها وهي أمثلة تقرب المعنى إلى القارئ ، وتثبت في ذهنه ، وتعينه على رؤية العلاقات بين كشوف علم النفس وفروضه وبين ما يجري في الحياة اليومية من أحداث .

كما حرصنا على أن يكون الكتاب أكثر من مجموعة من المعلومات ، فهو يحتوى على كثير من التجارب العلمية التي أجريت في مختبرات علم النفس في مصر وخارجها ، والتي من شأنها أن تفرق بين الرأى والحقيقة . وتفصل بين الشائع والواقع ، وتبين إلى أى حد يعمل هذا العلم الناشئ على أن يحدد حذو الطبيعة الأخرى .

وفما عملنا على مراعاته الربط بين موضوعات الكتاب المختلفة ، ذلك أن المعلومات المتناثرة غير المنظمة وغير المترابطة لا قيمة لها ، ولا يمكن أن تسمى «معرفة» ، وهى لاتصبح ذات معنى وقيمة إلا إذا تكاملت وتآلفت في صيغة واحدة . أما إن ظلت فرادى مستقلة كما هى عليه كانت كأجزاء الإناء المكسور حين تلتصق جنباً إلى جنب كيفما اتفق فلا تلبث أن تتطاير من أول صدمة .. من ذلك ما بيناه من الصلة الوثيقة بين الدوافع والعمليات العقلية ، وبينها وبين الصحة النفسية للفرد . فدوافعنا تؤثر فيما ندركه وفيما نتذكره وفيما نتعلمه وفيما نفكر فيه ، وفي تكوين شخصياتنا .. ولئن أحبطت دوافعنا القوية بصورة موصولة اهتزت شخصياتنا أو اضطربت ومن ذلك أيضاً الربط بين موضوع التعلم وسائر العمليات العقلية ، وكذلك الربط بينه وبين اكتساب الدوافع ، وتكوين الشخصية ، والدكاء .

وقد أردفنا بكل باب طائفة من الأسئلة والتأارين يمتحن بها القارىء نفسه في مبلغ ما حصله ووعاه ، فخير طريقة للمراجعة هى الإجابة على أسئلة تتصل بالموضوع .

كما ذيلنا الكتاب بمعجم انجليزى عربى لمصطلحات علم النفس تيسر الأمر على من يقرأ مراجع انجليزية .

فإن كنت قد وفقت إلى ما أريد أو إلى بعضه فإنى لسعيد .

الاسكندرية في سبتمبر ١٩٧٩ ..

أحمد عزت راجح

فهرس

الباب الأول

صفحة

المدخل

الفصل الأول : موضوع علم النفس وفروعه ومدارسه المعاصرة ١٩-٥٠

- ١ - تمهيد : تفاعل الإنسان وبيئته ٢ - علم السلوك :
- ٣ - السلوك نشاط كلي : الإنسان وحدة
- جسمية نفسية ، علم النفس والقيولوجيا ٤ - السلوك نشاط غائي
- ٥ - السلوك أداة التكيف للبيئة : البيئة الواقعية والسيكولوجية ،
- عملية التكيف ٦ - أهداف علم النفس ٧ - صلة علم النفس
- بالعلوم الأخرى ٨ - فروع علم النفس ٩ - نظرة في تطور
- علم النفس ١٠ - مدارس علم النفس المعاصرة : السلوكية ،
- السلوكية الجديدة ، المدارس الغرضية ، التحليل النفسي الجديد ،
- مدرسة الجشطت ، تحليل العوامل .

١٢-٧٣

الفصل الثاني : مناهج البحث في علم النفس

- ١ - المنهج العلمي : الملاحظة العلمية ، ٢ - أنواع
- البحوث في علم النفس : البحوث الكشفية والمسحية والبحوث
- الوصفية والتحليلية ، البحوث التجريبية ٣ - منهج التأمل
- الباطن ٤ - منهج الملاحظة في مجال الطبيعة ٥ - منهج التبعية
- ٦ - المنهج الكلينيكي ٧ - المنهج التجريبي ٨ - الإحصاء في
- علم النفس . أسئلة وتمارين .

الباب الثاني

صفحة

دوافع السلوك

تمهيد وتعريف : تعريف الدوافع ، الدافع حافز وغاية ، ٧٧-٨٣
الباعث ، الحاجة ، الرغبة ، الهدف ، الغرض ، الانتحاءات
والأفعال المنعكسة .

١٠٧-٨٥

الفصل الأول : الدوافع الفطرية

١ - تمهيد وتصنيف ٢- مبدأ استعادة التوازن ٣- الجوع
والعطش ، الحاجة إلى الطعام ، الجوع النوعي ، الحاجة إلى الماء
٤- الدافع الجنسي ٥ - دافع الأمومة ٦- الحاجة إلى التنبهات
الحسية ٧ - دافع الاستطلاع ومعالجة الأشياء ٨ - الغرائز :
نظرية مكدوجل . نظرية فرويد . نظرات أخرى إلى الغرائز ،
خاتمة .

١٣٢-١٠٩

الفصل الثاني : الدوافع الاجتماعية :

١ - تعريف وتصنيف : نظرية الاستقلال الوظيفي ،
تطور الدوافع الفطرية ، تصنيف الدوافع الاجتماعية ٢ -
الحاجات النفسية الأساسية : الحاجة إلى الأمن النفسي ،
الحاجة إلى التقدير الاجتماعي ، الحاجة إلى الانتهاء ، الحاجة
إلى التعبير عن الذات وتوكيدها ، الحاجة إلى إحترام الذات
٣ - الاتجاهات النفسية : تكون الاتجاهات والعواطف ، أثر
الاتجاهات في الآراء والسلوك ٤ - الميول المكتسبة ٥ - حكم
العادة ٦ - مستوى الطموح

١٥٢-١٣٣

الفصل الثالث : الدوافع اللاشعورية

١ - تمهيد : النوم المغناطيسي ٢ - أسباب عدم الشعور
بالدافع : تعريف الدافع اللاشعوري ٣ - عملية الكبت :

الكبت والقمع ٤ - أمثلة من حياتنا اليومية للدوافع اللاشعورية :
فلتات اللسان وزلات القلم ، النسيان ، اضاعة الأشياء ، تحطيم
الأثاث ، الأفعال العارضة ، ألعاب الأطفال ٥ - خصائص
السلوك الصادر عن الكبت : الطابع الرمزي ، الطابع القهرى ،
الطابع الغريب والشاذ ٦ - أضرار الكبت : الكبت خداع
للنفس ، انشطار الشخصية ، الكبت عملية غير إقتصادية ٧ -
العقد النفسية : عقدة النقص ، عقدة أوديب

١٨٥-١٥٣ الفصل الرابع : الانفعالات

١ - تعريف الإنفعال : العاطفة ، الحالة الإنفعالية
الحالة المزاجية ٢ - الإنفعالات والدوافع ٣ - جوانب
الإنفعال : الحكم على نوع الانفعال ٤ - نظرية الطوارئ
الجهاز العصبي المستقل ، كشف الكذب ٥ - نمو
الإنفعالات وتطورها : أثر النضج الطبيعي ، أثر التعلم
٦ - دراسة بعض الإنفعالات : الخوف ، القلق ، الغضب
الشعور بالذنب والحجل والتندم ٧ - الانفعال والمزاج
٨ - النضج الإنفعالي ٩ - أثر الانفعال في العمليات
العقلية والسلوك ١٠ - الإنفعال والأمراض الجسمية : الطب
السيكوسوماتي . أسئلة في باب الدوافع .

الباب الثالث

العمليات العقلية

١٩٩-١٨٩ الفصل الأول : الانتباه والإدراك الحسى

١ - تمهيد : الانتباه والإدراك ٢ - الانتباه : الانتباه
اختيار وتركيز ٣ - أنواع الانتباه : الانتباه القسرى ، الانتباه
التلقائى ، الانتباه الإرادى ، عوامل اختيار المثيرات ٤ - عوامل
الانتباه الخارجية : الشدة ، التكرار ، التغير ، التباين
الحركة ، موضع المنبه ٥ - عوامل الانتباه الداخلية

الحاجات العضوية، الوجهة الذهنية، الدوافع الهامة، الميول المكتسبة
٦ - حصر الانتباه ٧ - مشتتات الانتباه : العوامل الجسمانية
والنفسية ، والاجتماعية ، والفيزيائية .

١٩٩-٢٢٤ الادراك الحسى : ١- الاحساس والإدراك : ماذا

ندرك ؟ الصيغ الادراكية؟ كيف ندرك ؟ ٢ - قوانين التنظيم
الحسى : عوامل التقارب والتشابه والاتصال والشمول
والتماثل والإغلاق ٣ - عملية التأويل ، أثر الخبرة والتعلم ،
أثر الملاحظات فى التأويل ، الخلاصة ٤ - الإدراك يسير من
المجمل إلى المفصل ٥ - الفروق الفردية فى الإدراك : أثر
الحاجات الفسيولوجية، الميول والعواطف والانحيازات .
الانفعال والحالة المزاجية ، أثر المعتقدات ، أثر القيم ، أثر
الكبت ٦ - الإدراك والسلوك ٧ - الخداعات والهلوس .
أسئلة وتمارين .

٢٢٥-٢٧٧

الفصل الثانى : التعلم ... نظرياته

١ - معناه ونتائجه ، تعريفه وشروطه ٢ - التعلم
والنضج الطبيعى ٣ - نظريات التعلم ٤ - التعلم الشرطى التقليدى
الإشراف عند الإنسان ، الإستجابة الشرطية ٥ - مبادئ بافلوف
الإشرافية : الإقتران المتأنى والمتتابع ، مبدأ المرة الواحدة.
التدعيم ، الإنطفاء ، التعميم ، التمييز ، الإستبعاد ٦ - دور
الإشراف فى التعلم ٧ - التعلم بالمحاولة والخطأ : نتائج ثورنديك
المحاولة والخطأ عند الإنسان - الفأر فى المتاهة ، الإنسان والمتاهة
٨ - دور المحاولات والأخطاء فى التعلم ٩ - كيف تؤدى
المحاولات والأخطاء إلى التعلم : قانون الأثر ١٠ - التعلم
الشرطى الإجرائى : مبادئه ١١ - نظرية التدعيم لكلاارك
هل : مبدأ التدعيم وقانون الأثر ١٢ - نظرية التعلم بالإستبصار :

تجارب كهلر على الشمبانزى، مفهوم الإستبصار، نتائج تجريبية على الإستبصار ١٣ - تعلم الإنسان وتعلم الحيوان ١٤ - الموقف الحاضر من عملية التعلم .

٣٠٥-٢٧٨

الفصل الثالث : التعلم - تطبيقاته (التعلم والتعليم)

١ - مبدأ الدافعية والتدعيم : الثواب والعقاب ، المنافسة ، معرفة المتعلم مدى تقدمه ، التعلم العارض والتعلم المقصود . ٢ - مبدأ النشاط الذاتى ٣ - مبدأ الفهم والتنظيم ٤ - مبدأ التكرار ٥ - مبدأ التعميم ٦ - انتقال أثر التعلم ٧ - أفكار خاطئة عن الانتقال ، الانتقال السلبي ٨ - الطرق الإقتصادية للتعلم : الطريقة الكلية والطريقة الجزئية ، التسميع الذاتى ، التعلم المركز والموزع ، التعلم أثناء النوم . أسئلة

٣٢٩-٣٠٦

الفصل الرابع : التذكر والنسيان

١ - معنى التذكر وطرقه : الاسترجاع والتعرف ٢ - الوعى والنسيان ٣ - أسباب النسيان : نظرية الترك والضمور ، نظرية التداخل والتعطيل ، نظرية الكبت ، قياس الوعى والنسيان ، نتائج تجارب النسيان ٤ - الاسترجاع : معطلاته وميسراته (القصور النفسى) ٥ - تحريف الذكريات : الشهادات القضائية ٦ - عوامل التحريف ٧ - التعرف : خداعاته ٨ - هل يمكن تقوية الذاكرة ؟ ٩ - كيف تستذكر دروسك ؟ أسئلة .

٣٤٥-٣٣٠

الفصل الخامس : التفكير

١ - تعريف التفكير ٢ - أدوات التفكير ٣ - الصور الذهنية ٤ - المعنى العيانى والمعنى المجرد ، المعنى السيكلوجى والمعنى المنطقى ، التعريف الإجرائى ٥ - كيف تكتسب المعانى : التجريد والتعميم ٦ - المعانى واللغة : معانى دون الفاظ ، المعانى فى اللغات البدائية ، مزالق اللغة ٧ - التفكير كلام باطن ٨ - تطور المعانى وترقيتها ٩ - مستويات التفكير : المستوى الحسى المستوى التصورى ، التفكير المجرد .

٣٧٠-٣٤٦

الفصل السادس : الاستدلال والابتكار

١ - تعريف الاستدلال : التفكير في حل المشكلات ،
مزايَا الاستدلال ٢ - خطوات الاستدلال وشروطه .
الاستدلال والمنهج العلمى ٣- نمو القدرة على الاستدلال :
خصائص استدلال الطفل ، بحوث بورت وبياجيه ، النقد المنطقي
٤ - عوائق الاستدلال السليم : عدم كفاية المعلومات .
غموض المعاني . عدم مراعاة شروط الاستدلال ، التسرع
في الحكم والتعميم . التعليل السحري ، إعتبار الارتباط سبباً .
الإذعان لأفكار سابقة ، الميل والهوى . ضعف الثقة بالنفس
٥ - الابداع والاستدلال : الذكاء والقدرات الابداعية ٦ -
مراحل الابداع : الإعداد ، الحضانة : الإلهام ، التحقيق .
أسئلة في التفكير والاستدلال .

الباب الرابع

٣٨٣-٣٧٣ تمهيد في الفروق الفردية : الذكاء والاستعدادات

الفروق الفردية : الفروق في الفرد نفسه

١ - وجوب مراعاة الفروق الفردية ٢ - مدى الفروق
الفردية ٣ - أسباب الفروق الفردية : الوراثة والبيئة ٤ -
قياس الفروق الفردية .

٤١٣-٣٨٤

الفصل الأول : طبيعة الذكاء وقياسه

١ - معنى الذكاء ٢ - نشأة مقياس الذكاء وتطورها :
مقياس بنيه . أمثلة من مقياس منقح لبنيه ، العمر العقلي ونسبة
الذكاء ، طبقات الذكاء ٣ - مقياس الذكاء العملية ٤ -
مقياس الذكاء الجمعية ٥ - مقياس الذكاء الثانوى لتلاميذ مصر
٦ - مقياس وكسلر للراشدين ٧ - الحكم على الذكاء
من مقياسه ٨ - التحليل العاملي للذكاء : معامل الارتباط

والتنبؤ ٩ — نظرية سيرمان في الذكاء ١٠ — نظرية ثرستون
١١ — اختبارات القدرات الأولية ١٢ — التوفيق بين سيرمان
وثرستون ١٣ — نظرية ثورنديك

٤٣٤-٤١٤ الفصل الثاني : نتائج مقاييس الذكاء

١ — نمو الذكاء ٢ — ثبات نسبة الذكاء ٣ الأثر النسبي
للوراثة والبيئة في الذكاء : طريقة التوائم ، ذكاء أطفال
الملاحي ٤ — التخلف العقلي (ضعف العقل) — الأطفال
الموهوبون ، الذكاء والعبقرية ٦ — اختلاف السلالات والجنسين
في الذكاء ٧ — الذكاء والنجاح في الدراسة ٨ — الذكاء
والنجاح في المهنة ٩ — الذكاء والخلق والجريمة .

٤٣٥ — ٤٥٣ الفصل الثالث : الاستعدادات

١ — الاستعداد والقدرة ٢ — طبيعة الاستعدادات وتكوينها
٣ — الاستعداد والميل ٤ — أهمية الكشف عن الاستعدادات
التوجيه والاختيار المهني والتعليمي ٥ — قياس الاستعدادات
٦ — الاستعداد اللغوي ٧ — الاستعداد الحسابي ٨ — الاستعداد
الميكانيكي ٩ — الاستعداد للأعمال الكتابية ١٠ — الاستعدادات
الأكاديمية ١١ — الاستعداد الموسيقي . أسئلة في الذكاء
والاستعدادات

الباب الخامس

الشخصية

٤٧٢-٤٥٧ الفصل الأول : بناء الشخصية

١ — تعريف الشخصية : الشخصية والخلق ، الشخصية
والمزاج ، الشخصية والذكاء ٢ — سمات الشخصية : السمة
متصل بين طرفين ، السمات الأساسية والسطحية .

أيزنك وبناء الشخصية ٣ - تكامل الشخصية ٤ - طرز الشخصية : الطرز المزاجية ، الطرز الجسمية ، الطرز الهرمونية ، الطرز النفسية « نقد الطرز .

٤٧٣-٤٩٤ الفصل الثاني : الحكم على الشخصية

١ - أهدافه وطرقه : الاتجاه التحليلي والاتجاه الكلي ٢ -
المقابلة الشخصية - التداعي الحر وتأويل الأحلام ٣ -
موازين التقدير ٥ - الاستخبار ٦ - اختبارات بيرنويتر ،
جلفورد « مينسوتا المتعددة الأوجه ٧ - اختبارات الشخصية :
الاختبارات الموقفية ، المبيان الاجتماعي ، الاختبارات الإسقاطية :
اختبار ورشاش ، تفهم الموضوع ، تكميل الجمل ، الأصوات
الخافتة ، تداعي المعاني ٨ - الطريقة الشاملة للحكم على
الشخصية .

٤٩٥-٥٤٢ الفصل الثالث : نمو الشخصية وعوامل تكوينها

١ - أصول الشخصية ونموها ٢ - الهو والأنا والأنا
الأعلى ، الصورة الديناميكية للشخصية ٣ - كيف تكتسب
السمات (التطبيع الاجتماعي) ٤ - عوامل تكوين الشخصية ٥ - الشخصية
والغدد الصم : الغدة الدرقية « غدتا الادرنالين « الغدة التناسلية ، الغدد
النخامية ، تفاعل الغدد والشخصية ٦ - أثر العوامل الجغرافية
في الشخصية ٧ - أثر العوامل الاجتماعية : أثر ثقافة المجتمع ،
الثقافات الفرعية « الثقافة والوراثة ٨ - أثر الأسرة في الطفولة
المبكرة : الدراسات الكلينيكية « الدراسات الانثربولوجية ٩ -
مركز الطفل في الأسرة ١٠ - المدرسة الابتدائية والتطبيع
الاجتماعي ١١ - التطبيع في المراهقة ، أزمة المراهقة ، أسباب
الأزمة ١٢ - أثر الدور الاجتماعي في الشخصية ١٣ -

الفوارق بين الشخصيات ١٤ - تغير الشخصية وتغيرها .
أسئلة في الشخصية .

الباب السادس

الصحة النفسية

٥٧٧-٥٤٥

الفصل الأول : الأزمات النفسية

١ - معنى الأزمة ٢- أسباب الأزمات النفسية : عقبات
مادية ، عقبات إجتماعية ، عوامل إقتصادية ، عيوب شخصية صراع
الدوافع ، مصادر أزمات شديدة ٣- الطرق السليمة لحل الأزمات ،
وصيد الاحباط ، غسل المخ ٤- الحيل الدفاعية : الكبت ، الانسحاب
أحلام اليقظة ، أحلام النوم ، التكوص ، التبرير . الاسقاط ، التعويض
الزائد ، التكوين العكسى ، العزل ، التقمص ، العدوان ،
العدوان المزاح ، العدوان المرتد ، الاحتماء بالمرض ، التكفير
حيل دفاعية أخرى ، الحمر ، ٥- وظيفة الحيل الدفاعية وخصائصها .

٦٢٠-٥٧٨

الفصل الثانى : الأمراض النفسية والعقلية

١ - التوافق وسوء التوافق ٢ - أسباب سوء التوافق
٣ - الشخصيات السوية والشاذة ٤ - اضطرابات الشخصية :
الأمراض النفسية والأمراض العقلية ■ - الهستيريا : النساعة ،
التوهان ، التجوال النوى ٦ - عصاب الوسواس ٧ - عصاب
القلق ٨ - الأمراض العقلية ٩ - الفصام ١٠ - الذهان الدوري
١١ - العوامل الممهدة والمنفجرة : أثر الوراثة ، العوامل
النفسية والاجتماعية الممهدة ■ العوامل المنفجرة ، هل ينقلب
العصاب إلى ذهان ؟ ١٢ - العلاج النفسى : التحليل النفسى ،
العلاج المعقود على المريض ، العلاج السلوكى ، العلاج بالايحاء
العلاج الجماعى ١٣ - أثر العلاج النفسى .

٦٥٠-٦٢١

الفصل الثالث : مبادئ الصحة النفسية

- ١ - الاعباء النفسية للحضارة الحديثة ٢ - علم الصحة النفسية ٣ - علامات الصحة النفسية ٤ - تنوير الآباء والامهات : بعض ورطات الوالدين : أسس التربية السليمة : الاستشفاف الوجداني ، معاملة المراهق التربية الجنسية ٥ - عواقب التربية الخاطئة : القسوة والنبد ، التراخي والتدليل ، التذبذب في المعاملة .
- التهلف والقلق الزائد ، الشجار بين الوالدين ٦ - الصحة النفسية في المدرسة : المدارس النموذجية الحديثة ٧ - العيادات النفسية ٨ - كيف تحافظ على صحتك النفسية ٩ - متى تستشير أخصائياً نفسياً . أسئلة في الصحة النفسية .
- المراجع الأساسية للكتاب
- معجم انجليزى عربى لمصطلحات علم النفس .
- للمؤلف : كتب مؤلفة ومترجمة وبحوث منشورة .

الباب الأول

المدخل

الفصل الأول : موضوع علم النفس وفروعه ومدارسه المعاصرة

الفصل الثاني : مناهج البحث فيه

الفصل الأول موضوع علم النفس وفروعه

١ - تمهيد

تفاعل الإنسان وبيئته :

يعيش الإنسان في بيئة من الناس والأشياء ، وهو يسعى فيها ويكبد للظفر بطعامه وكسائه ، ولارضاء حاجاته المادية والمعنوية المختلفة ، ولبلوغ أهداف يرسمها لنفسه ويراهها جديرة بما يبذله في سبيلها من مشقة وعناء . وهو في سعيه هذا لقضاء حاجاته وتحقيق أغراضه يلقي موانع وعقبات ومشاكل وصعوبات مادية واجتماعية شتى ، ويجد نفسه على الدوام مضطراً إلى التوفيق بين حاجاته وإمكانات البيئة ، وإلى تعديل سلوكه حتى يتلاءم مع ما يعرض له من ظروف وأحداث ومواقف جديدة أو عسيرة أو غير منتظرة ، وذلك عن طريق التفكير والتقدير واستخدام ذكائه وابتكار طرق جديدة أو تعلم طرق جديدة للسلوك يستعين بها على حل ما يلقيه من مشكلات . كما يجد نفسه مضطراً إلى التقيد أو الامثال لما تفرضه عليه البيئة ، وخاصة البيئة الاجتماعية ، من قيود والتزامات ، أو نزاعاً إلى تهذيب بعض ما بهذه البيئة وتغييره وتبديله .. بل إنه يرى نفسه في كثير من الأحيان مرغماً على أن يرجي ارضاء حاجاته ومطالبه العاجلة في سبيل تحقيق أغراض وأهداف آجلة ، وعلى أن يصبر ويحتمل الألم ، أو على أن يلجأ إلى أساليب وحيل ملتوية شتى ابتغاء ارضاء هذه الحاجات وبلوغ هذه الأهداف . ولا يخفى أنه في سعيه هذا ، أي في تعامله مع البيئة وتفاعله معها معرض أبداً لضروب من الشد والجذب ، والركر والوثب ، والرضا والسخط ، والغضب والخوف

والحب والكره ، والإقدام والإحجام والنجاح والإخفاق تحمله على المضي في نشاط معين أو كف نفسه عن هذا النشاط .

وغنى عن البيان أن هذه البيئة التي يضطر ب فيها ليست شيئاً سلبياً تسمح له أن يصنع بها ما يريد متى أراد ، إنها تقاومه وتستفزّه وتؤثر فيه .. كما أنه لا يقف منها ، كما رأينا ، موقفاً سلبياً فينتظر حتى تقدم له ما يحتاج إليه بل إنه يواجهها ويقاومها ويتحداها ويجهد في استغلالها والاشتراك في ميادين نشاطها والتأثير فيها باللين تارة وبالعرف طوراً . ولا بد له في هذا الكفاح من قدر من المرونة والصلادة والاحتفال وإلا هلك .

وبعبارة أخرى فالعلاقة بين الإنسان وبيئته علاقة أخذ وعطاء . بل علاقة فعل وانفعال ، وتأثير متبادل ، وصراع موصول . وهو في تفاعله معها يتأثر وينفعل بشئ الإنفعالات ويرغب ويفكر ويقدر و يصمم وينفذ ويتعلم ويعي ما تعلمه « كما أنه يعبر عن أفكاره ومشاعره باللفظ تارة وبالحركة والإشارة تارة أخرى ، ويحاول ضرباً مختلفاً من السلوك ، ويصيب ويخطئ ... كل أولئك وهو يشق طريقه في الحياة طمعاً في عمل يؤديه « أو مركز اجتماعي يصبو إليه ، أو أسرة يقيمها ويرعاها « أو جماعات مختلفة يندمج فيها ويشترك في نشاطها ، أو نوع من الإصلاح يعقد العزم على تنفيذه .

هذه الأوجه المختلفة من النشاط العقلي والانفعالي والجسمي والحركي التي تبدو في تعامل الإنسان مع بيئته وتفاعله معها « والتي تعكس تأثيره فيها وتأثره بها أي التي تعكس تكيفه لها هي موضوع دراسة علم النفس .

٢ - علم السلوك

من تعاريف علم النفس أنه العلم الذي يدرس سلوك الإنسان « أي يصف هذا السلوك ويحاول تفسيره . وقد اختلف العلماء في تحديد معنى السلوك behavior فمنهم من يقصره على النشاط الحركي الظاهر الذي يمكن أن يشاهده أشخاص آخرون « كالمشي والكلام والأكل والجري والابتسام والعزف والهرب . ومنهم من يبسط مفهومه بحيث يشمل جميع ما يصدر عن الفرد من نشاط ظاهر ، كالكلام أو المشي ، أو نشاط باطن كال تفكير والتذكر

والشعور بالانفعال ... وهو يتفاعل مع بيئته ويحاول التكيف لها . وبعبارة أخرى فالسلوك هو كل ما يصدر عن الفرد من استجابات مختلفة ازاء موقف يواجهه — إزاء مشكلة يحلها . أو خطر يهدده ، أو قرار يتخذه ، أو مشروع يخطط له ، أو درس يحفظه ، أو مقالة يكتبها ، أو آلة يصلحها ، أو مسابقة يعمل على الفوز فيها ، أو لوحة فنية يتأملها ، أو أزمة نفسية يكابدها .

ويقصد بالاستجابة response كل نشاط يثيره منبه أو مثير stimulus وقد تكون الاستجابة :

- ١ — حركية كتتحريك ذراعك للرد على شخص يحملك ، وكالهرب من خطر مائل أمامك ، وكانتقالك من مكان مشمس إلى آخر ظليل ، وكانتقباض حدقة العين إن سلط عليها ضوء شديد .
 - ٢ — أو تكون الاستجابة لفظية كالرد على سؤال يوجه إليك ، أو صراخك للاستغاثة ، أو تعبيرك عن فكرة تجول في خاطرك باللغة .
 - ٣ — أو تكون الاستجابة فسيولوجية كارتفاع ضغط الدم ، أو زيادة إفراز غدة ، أو تقلص عضلات المعدة .
 - ٤ — كذلك قد تكون الاستجابة إنفعالية كالغضب عند سماع كلمة معينة ، أو الحزن لسماع خبر معين .
 - ٥ — أو تكون الاستجابة معرفية أى يراد بها كسب معرفة كالنظر والسمع والتفكير والتذكر .
 - ٦ — بل قد تكون الاستجابة بالكف عن النشاط كالتوقف عن السير أو الأكل أو التفكير عند سماع أمر معين .
- أما المنبه أو المثير فهو أى عامل ، خارجى أو داخلى ، يثير نشاط الكائن الحى أو نشاط عضو من أعضائه ، أو يغير هذا النشاط أو يكفه ويعطله . والمنبهات الخارجية إما فيزيقية كموجات الضوء والصوت وتغيرات درجة الحرارة والروائح المختلفة ... أو اجتماعية كقابلة صديق أو صرخة استغاثة أو سماع مناقشة ... أما المنبهات الداخلية فقد تكون فسيولوجية كانهخفاض

مستوى السكر في الدم ، أو زيادة كمية الأدرنالين فيه ، وكالتيارات العصبية التي تنشط العضلات والغدد . أو تكون منبهات نفسية كالأفكار والذكريات والتصورات الذهنية والمعتقدات ، والأوهام والحالات الوجدانية ، فالتفكير في الطعام قد يثير الجوع وتصور الخطر يحملنا على التحوط له .

وحين تكون المنبهات معقدة مركبة كتلك التي تصدر من البيئة الاجتماعية يسمى مجموعها الموقف situation فضوء أحمر أو وخزة إبرة تعتبر منبهات . لكن المدرس الذي يقوم بشرح درس لتلاميذه يشكل موقفاً .

وسنسير في هذا الكتاب على السلوك بمفهومه الواسع الذي لا يقتصر على النشاط الخارجي كالمشي والكلام والإشارة والعزف وضربات القلب ... وهو مايسمى بالنشاط الموضوعي بل يشمل فضلاً عن ذلك أوجه النشاط الذاتي الباطن التي لا يمكن أن يشعر بها وأن يدركها وأن يلاحظها إلا صاحبها وحده دون غيره من الناس كالتفكير والتذكر والشعور باللذة أو الألم ، بالخزن أو الفرح ، بالخوف أو الغضب .

وعلى ذلك يشمل السلوك :

١ - كل ما يفعله الإنسان ويقول .

٢ - كل ما يصدر عنه من نشاط عقلي كالادراك والتفكير والتخيل .

٣ - كل ما يستشعره من تأثيرات وجدانية وانفعالية ، كالإحساس باللذة أو الألم ، والشعور بالضيق والارتياح ، بالخوف أو الغضب ... مع ما يصاحب ذلك من أنشطة فسيولوجية شتى .

ونسارع إلى القول بأن سلوك الإنسان إزاء موقف معين عادة ما يكون مجموعة مركبة متكاملة من إستجابات مختلفة ، أنظر إلى سلوك الطالب في أثناء الامتحان التحريري : إنه يقرأ الأسئلة ويحاول فهمها واختيار أسهلها ، ثم يفكر ويتذكر وقد يتريث أو يتردد أو يكف عن التفكير في إتجاه معين ، مع ما يصحب هذا من شعور بالرضا أو الضيق أو الخوف أو الغضب . وتغيرات جسمية وفسيولوجية قد لا يشعر بها في زحمة الامتحان شعوراً واضحاً

كذلك الحال في سلوك عامل انكب على آلة يصلحها || أو سلوك طفل اختطف طفل آخر لعبته التي يلهو بها .

مباحث علم النفس :

علم النفس كغيره من العلوم يلتقي بمشكلات شتى ، نظرية وعملية ... يضعها في صورة أسئلة ثم يحاول الإجابة عليها :

— ما هو التفكير ؟ ... ماهو الذكاء ؟ ... ماهو الابداع ؟ ... ما أثر الانفعالات القوية كالخوف أو الغضب في تفكير الفرد وسلوكه الظاهر ووظائف جسمه ؟

— كيف نتعلم ؟ كيف نتذكر الماضي ؟ كيف نفكر ؟ كيف نسمع ؟ كيف تنمو الشخصية ؟ كيف يصل المبدع إلى ابداعه ؟ ..

— لماذا ننسى ؟ .. لماذا نفعل ؟ ... لماذا يتعلم بعض الناس أسرع من بعض ؟ ... لماذا يختلف الناس في إدراكهم منظرًا طبيعيًا واحدًا ؟ .. لماذا لا يصاب جميع الناس بأمراض نفسية مع أنهم يتعرضون جميعاً لصدمات انفعالية ؟

هذا إلى أسئلة أخرى مثل : هل يتوقف التفكير على مناطق خاصة في المخ ؟ .. هل من يحفظ سريعاً ينسى سريعاً ؟ .. هل للأحلام قيمة في التنبؤ بالمستقبل ؟ .. هل يتحتم أن يكون الشخص الذكي حسن الخلق ؟ .. هل تفكر الحيوانات ؟ .. فن فروع علم النفس فرع يدرس سلوك الحيوان .

أما الأسئلة العملية التي يطرحها علماء النفس فن أمثالها : ما أسباب تخلف

التلميذ في دراسته ؟ ما الذي يجعل من بعض الأشخاص مجرمين ؟ ما هي العوامل التي تفسد شهادة الشهود أمام القضاء ؟ .. لماذا يرتكب بعض عمال المصانع من الحوادث أكثر من غيرهم ؟ ...

من هذا نرى أن هناك ثلاثة أسئلة رئيسية يحاول علم النفس الإجابة عليها

١ — ما يصدر عن الفرد من سلوك ؟

٢ - كيف يحدث هذا السلوك ويتم ؟

٣ - لماذا يحدث ؟

مما تقدم نرى أن علم النفس الحديث لا يشغل نفسه بماهية «النفس» أو نشاطها أو مصيرها ، فهذا من إختصاص الفلسفة لا من إختصاصه . فكما أن علم الأحياء لا يبحث في ماهية الحياة ، بل يدرس تكوين الكائنات الحية ونشاطها ونموها وتطورها ، وكما أن علم الفيزيكا لا يبحث في ماهية المادة أو الطاقة ، بل في خصائص المادة والضوء والصوت والكهرباء والمغناطيسية ومظاهر كل منها ، كذلك علم النفس الحديث لا يبحث في النفس بل في السلوك . إن هي إلا تسمية لصقت به من الماضي ولا تزال عالقة به حتى اليوم ومن ناحية أخرى فهو لا يهتم بما يسمى بالبحوث الروحانية كتحضير الأرواح ومخاطبة الموتى ولا يلقى أغلب الباحثين فيه بالا كبراً إلى مشكلة التخاطر أى انتقال الخواطر والأفكار من شخص إلى آخر ، أو إلى مشكلة الإدراك عن بعد بغير وساطة الخواس . ولقد كانت بحوث علم النفس القديم تقتصر على محاولة فهم العقل الإنسانى وتحليله وتركيبه . أما علم النفس الحديث فيستهدف الكشف عن المبادئ والقوانين التى تفسر سلوك الإنسان فى مختلف أحواله وأطواره ، كما يهتم فوق هذا بالفوائد العملية لدراسة هذا العلم كتحسين العلاقات الإنسانية بين الأفراد أو بين الجماعات ، وكرفع مستوى الكفاية الانتاجية للعامل وللجماعة العاملة وكالحفاظة على الصحة النفسية الفردية والإجتماعية ، وكحل المشكلات المختلفة فى ميدان التربية والتعليم .

٣ - السلوك نشاط كلي

كل نشاط يصدر عن الإنسان وهو يتعامل مع بيئته - حركياً - أم عقلياً أم انفعالياً - إنما يصدر عن الإنسان بأسره ، بكليته - أى من حيث هو وحده وكل . فالإنسان حين يكتب لا يكتب بيديه فقط ، وحين يضرب لا يضرب بقبضته فقط . وحين يأكل لا يأكل بفمه فقط ، وحين يجرى لا يجرى بساقيه وجسمه فقط . بل إن هذه الأوجه من النشاط الجسمى والحركى تصبحها فى الوقت نفسه ضروب من النشاط العقلى كالانتباه والإدراك

والتقدير وتصور الغاية من السلوك » وأخرى من النشاط الوجداني كالشعور بالارتياح أو عدمه بالحزن أو الألم .

ومن ناحية أخرى فالإنسان حين يفكر في موضوع أو ينتبه إليه أو يحاول أن يتذكر » فإن هذا النشاط العقلي تصحبه في الوقت نفسه تغيرات جسمية وحالات وجدانية مختلفة : توترات عضلية ، ونشاط في الحواس ومفرزات غدية » وتغيرات في التنفس ودورة الدم وعملية الهضم ، وأخرى في التيارات الكهربائية بالمخ والأنسجة والأعضاء المختلفة » هذا فضلاً عن الحركات والتعبيرات والأوضاع الجسمية الخاصة التي يتخذها الإنسان أثناء تفكيره وانتباهه وتذكره . وقد دلت التجارب على أن التفكير غالباً ما يقترن بكلام باطن ، أى بنشاط حركي دقيق في أعضاء النطق — الحنجرة واللسان والشفيتين وهى حركات يمكن تسجيلها بأجهزة دقيقة .

كذلك الإنسان حين يشعر بانفعال الخوف أو القلق أو الحزن أو الغضب » فإن هذه التأثيرات الانفعالية تصحبها تغيرات أو اضطرابات جسمية وفسولوجية قد تكون بالغة الخطورة إن تكرر الانفعال أو أزمنت الحالة الانفعالية . فقد اتضح أن القلق المزمن الموصول قد يؤدي إلى ظهور قرحة في المعدة أو الإثني عشر » وأن الكراهية أو المكبوتة قد تؤدي إلى ارتفاع خبيث في ضغط الدم ... هذا كله فضلاً عن التعبيرات الحركية الظاهرة التي تصاحب الانفعال .

الإنسان وحدة جسمية نفسية :

رأينا مما تقدم أنه ليس هناك نشاط جسمي خالص وليس هناك نشاط نفسي (١) خالص . فكل نشاط جسمي يصحبه نشاط نفسي ويرتبط به ارتباطاً وثيقاً ، وكل نشاط نفسي هو في الوقت نفسه نشاط جسمي . وبعبارة أخرى فالإنسان حين يتأثر بالبيئة فيستجيب لها فإنه لا يستجيب لها بجسمه فقط » ولا بنفسه وعقله فقط » إنما يستجيب لها بأكمله » أى بجسمه ونفسه

(١) النفسى اصطلاح عام يشمل ما هو عقل أو ذهني كالتفكير والتذكر كما يشمل ما هو وجداني أو انفعالي كالشعور بالارتياح أو الخوف .

في آن واحد وهذا هو المقصود حين نقول إن السلوك نشاط كلي . وفي هذا يقول أرسطو «ليس الذي يفعل هو النفس أو الجسم بل الإنسان» . ونستطيع أن نقول على غرار «ليس الذي يفكر هو المخ أو العقل بل الإنسان» . فالإنسان كله هو الذي يقرأ ويكتب « وهو الذي يحب ويكره » وهو الذي ينجح ويخفق ، وهو الذي يسعد ويشقى ، والإنسان كله هو الذي ينجز أعماله ويحل مشاكله ويتعامل مع بيئته ويتكيف لها .

وعلى هذا يكون من الخطأ أن نفصل فصلاً حاسماً بين ماهو نفسي وما هو جسمي كما يفعل الناس في العادة إذ يرون أن هناك فارقاً جوهرياً بين اجراء عملية حسائية في الذهن وبين اجرائها عن طرق القلم والورق ، فكل من «الحساب الذهني» و «الحساب العملي» نشاط نفسي حركي في آن واحد . وكل ما في الأمر أن الحساب العملي يقترب بقدر أكبر وأكثر ظهوراً من النشاط العضلي الظاهر .

فالإنسان وحدة جسمية نفسية متكاملة لا تتجزأ « إن تأثر جانب منها أو اضطرب تأثرت له الوحدة كلها أو اضطربت .

إذا صح هذا فما معنى أن نقول إن التفكير أو التذكر أو الشعور بالخوف أو بالغضب عمليات أو ظواهر «نفسية» وأن المشي والسباحة أو الكلام عمليات أو ظواهر «جسمية» مع أن كلا النوعين من الظواهر يصدر عن الإنسان بأسره . الواقع أنها تسمية من قبيل التجوز أو من قبيل إطلاق الجانب الغالب على الكل . فالعمليات أو الحالات التي نسميها نفسية هي العمليات أو الحالات التي يبرز فيها الجانب الباطن الداني على الجانب الظاهر الموضوعي . وبهذا المعنى أيضاً لا حرج علينا أن نستخدم «النفس» أيضاً على أن يقر في أذهاننا أن النفس ليست شيئاً مستقلاً عن الجسم ، مغايراً له أو حالاً فيه ... إن هي والجسم إلا مظهران أو جانبان لشيء واحد هو الإنسان باعتباره كائناً حياً .. وإن شئت فقل إن النفس والجسم مجرد اسمين لموجودين لا انفصام بينهما في الواقع ، بل في أذهاننا فقط . لذلك اقترح بعض علماء النفس أن يستبدلوا باصطلاح «علم النفس» علم السلوك أو علم الطبيعة البشرية . غير أن الخطأ المشهور كان أبقى من الصواب المهجور .

علم النفس والفسولوجيا :

إذا كان موضوع علم النفس هو دراسة السلوك أى النشاط الكلى للفرد إزاء موقف معين « أى وهو يتعامل ويتكيف لبيئته ، كان من الضروري أن نخرج من نطاق السلوك كل نشاط يقوم به عضو خاص أو جزء خاص من الإنسان « ولا يكون استجابة لموقف معين يؤثر فى الإنسان . هنا يتميز موضوع علم النفس عن موضوع علم الفسيولوجيا . فالفسيولوجيا تدرس ما يحدث فى المعدة أثناء عملية الهضم ، وما يحدث فى العين أثناء عملية الإبصار وما يحدث فى أعضاء النطق أثناء الكلام لكنها تدرس وظائف أعضاء الجسم فرادى ، تدرسها فى ذاتها مستقلة عن الظروف الخاصة التى تحدث فيها هذه العمليات العضوية . وهذا على خلاف علم النفس الذى يدرس النشاط الكلى للفرد إزاء موقف معين ... فالفسيولوجيا تدرس كل خطوة فى عملية الهضم تفصيلاً ، أما علم النفس فيدرس أثر انفعال الخوف أو الغضب فى عملية الهضم ، أو أثر عملية الهضم فى التفكير أو أثر ارتفاع ضغط الدم فى تركيز الانتباه . ولا شك أن الفسيولوجيا تؤدي خدمات لا تنكر إلى علم النفس ، لكنها لا يمكن أن تغنى عنه .

٤ - السلوك نشاط غائى

من خصائص سلوك الإنسان والحيوان أنه نشاط يصدر عن دافع ويهدف إلى غاية هى إرضاء ذلك الدافع . فالإنسان أو الحيوان يشرب لأنه فى حاجة إلى الماء ولكى يروى ظمأه ، وكلاهما يبحث وينقب لإرضاء لدافع الاستطلاع ، والإنسان يعتدى رداً على اهانة أو لا يعتدى خوفاً من العقاب والطفل قد يكذب دفاعاً عن صديق ارتكب ذنباً « أو كى يظفر بمنفعة ذاتية من كذبه ، أو كى ينتقم من آخر بتلفيق التهم له والإشاعات عنه .. وهو قد يسرق إرضاء لدافع الجوع ، أو كى يشبع رغبة لديه فى الذهاب إلى السينما أو ينتقم من شخص يكرهه ...

وسلوك الكائن الحى فى هذه الناحية يختلف عن حركة الجمادات . فالكر المتحركة أو الحجر الساقط لا تلبث حركته أن تنتهى إن اعترضته عقبة أو

ارتطم بحاجز ، وهذا على خلاف سلوك الإنسان والحيوان إذ يمضى فى محاولاته حين يرتطم بعقبة ، بل قد تزيده العقبة اصراراً والحاحاً . فالكلب الجائع فى الطريق لا يبرح يفتش عن الطعام هنا وهناك ، يدخل من شارع إلى آخر ، ويتجه ذات اليمين وذات الشمال مسترشداً بحاسة الشم أو بخبرته السابقة بمكان الطعام ... حتى يقع على طعام أو يصيبه الكلال والاعياء . حتى إذا ظفر بما يشبع جوعه زال عنه ما كان يعانيه من توتر وضيق وألم وانتهى سلوكه واستسلم للرقاد . كذلك الطفل إن لم يجد لعبته فى مكانها المعهود أخذ يتلمسها فى جميع مظانها فلا تهدأ نائوته ، وينتهى بحثه حتى يعثر عليها أو يشغله شغل عنها . وقل مثل ذلك فى حالة شخص يؤله ضرره ألاماً شديداً .. من هذا نرى أن سلوك الكائن الحى لا يقف حتى يصل إلى نهاية معينة نسميها «غاية» .

فالغائية من الخصائص الأساسية التى تميز سلوك الكائنات الحية عن حركة الجمادات وهى التى تجعل سلوك هذه الكائنات يتسم بالمرونة والقابلية للتغير والتنوع والتكيف للظروف المتغيرة . وهذا بخلاف حركة الجماد . فالجماد لا تحركه دوافع داخلية بل محركات خارجية . ونفس المحرك الخارجى يحدث فى الجماد نفس الحركة ، وهى حركة يمكن تحديدها بدقة والتنبؤ بمدى واتجاهها بخلاف اخلال فى سلوك الكائن الحى إذ يؤدى نفس المثير إلى ضروب مختلفة من السلوك . فالخوف من شخص قد يؤدى به إلى الهرب وبآخر إلى الهجوم أو التردد أو الاستعطاف أو الخنوع والاستكانة .

وقد تكون الغاية من السلوك شعورية أى واضحة ماثلة فى ذهن الفرد أثناء قيامه بالسلوك كرجبة الإنسان فى السفر إلى مكان معين . غير أنه ليس من الضرورى أن تكون غاية السلوك واضحة شعورية دائماً .. فالرضيع الجائع لا تكون لديه فى أغلب الظن صورة ذهنية عن الطعام الذى يصبح من أجله . والشخص المصاب بمرض الوسواس الذى يغسل يديه مائة مرة فى اليوم لا يفتن على التحقيق إلى الغاية من سلوكه هذا . كذلك الحال فى الطائر الذى يجمع القش لبناء عشه فإنه لا يكون من دون شك شاعراً بالغاية البعيدة من

سلوكه وهو المحافظة على نوعه أو حتى بالغاية القريبة وهي إقامة ملجأ ومأوى له ولصغاره . .

على هذا النحو نستطيع أن نقول إن كل سلوك يهدف إلى غاية أو يرمى إلى تحقيق غرض حتى إن لم يكن الفرد شاعراً بهذه الغاية أو الغرض .

الواقع أننا من دون الغاية والسعى وراء الغاية لا نستطيع فهم سلوك الكائن الحي وتفسيره . فلو أنك قابلت في الطريق صديقاً لك يجرى وهو لا يلوى على شيء ، لم تخرج من سلوكه هذا إلا بعدة احتمالات وتفسيرات قد تكون بعيدة كل البعد عن الصواب . ولكنك لو عرفت أنه يريد اللحاق بقطار أو استدعاء طبيب ساعدتك معرفة الغاية على فهم السلوك .

موجز القول أن الغاية تقوم بدور هام في تعيين السلوك وتوجيهه فضلاً عن تفسيره . فلا يكفي أن نقول إن هذا العصفور فرع إلى الطيران لأنه رأى قطابل يجب أن نكمل هذا التفسير بقولنا ولكي يلتمس الأمن . هذا هو ما يسمى بالتفسير الغائي للسلوك . وهو تفسير يأخذ به فريق من علماء النفس ويرفضه آخرون .

في مقابل هذا التفسير الغائي تقوم تفاسير أخرى لا تنكر أن لكل سلوك غاية « هي ارضاء الدافع الذي استثارت السلوك » كالجوع أو العطش مثلاً ، وخفض التوتر والألم اللذين ينجمان عن نشاط الدافع .. لكنها لا تعتبر الغاية والسعى وراء الغاية من أهم عوامل تفسير السلوك .

٥ - السلوك أداة التكيف للبيئة

المقصود بالبيئة :

رأينا أن السلوك - وهو الظاهرة السيكولوجية - نشاط يقوم به الفرد وهو يتعامل مع بيئته ويتكيف لها . ويقصد بالبيئة مجموعة العوامل الخارجية « أى التي تؤثر خارج وحدات الوراثة » والتي يمكن أن تؤثر في نمو الكائن الحي ونشاطه منذ تكوينه إلى آخر حياته . والبيئة إما مادية طبيعية أو بيولوجية أو اجتماعية .. وتتلخص الأولى في طبيعة المكان الجغرافي الذي يعيش فيه الفرد »

وفى درجات الحرارة والرطوبة والاضاءة التى يتعرض لها .. كما يمكن اعتبار الدم وغيره من السوائل التى تحيط بخلايا الجسم بيئة بيولوجية لهذه الخلايا . أما البيئة الاجتماعية فيقصد بها الجو الاجتماعى العام « وما يقوم فيه من قوانين ومعايير وقيم مختلفة تهيمن على نواحي الحياة الإنسانية فيها » وتتفرع على هذه البيئة : البيئة الاقتصادية ، والبيئة الثقافية « والبيئة العاطفية أى الجو العاطفى الذى يحيط بالفرد .

البيئة الواقعية والبيئة السيكولوجية : من العوامل والظروف الخارجية ما تؤثر فى نمو الفرد وسلوكه ومنها ما يكون عديم الأثر لا يحرك فيه ساكناً « أو يثير فيه اهتماماً أو انتباها . فالحديقة المزروعة بالورود والأزهار بيئة جذباء قاحلة فى نظر كلب جائع لأنها لا تثير اهتمامه ونشاطه . والخطيرة المملوءة بالدجاج ليست بيئة فعالة لبقرة جائعة . ومكتبة المنزل التى تزخر بعدد ضخم من الكتب العلمية ليست بيئة تثير طفلاً صغيراً ، على خلاف جهاز الراديو أو التليفزيون . ولافتة من الضوء الأحمر ليست بيئة سيكولوجية لشخص مصاب بعمى الألوان لأنه لا يتأثر بها فيستجيب لها . وضوء حركة المرور التى ألفها الفرد فى الشارع لا تعود مصدر ازعاج له ، بل لا يعود يسمعها « ثم إن ما تزخر به الدنيا من ضروب الإغراء والاغواء لا يغويناً إن لم تكن نرغب فيه ونميل اليه سرّاً أو علانية . كذلك الفقر قد يثير الشعور بالظلم فى نفوس ولا يترك أثراً فى أخرى ..

وعلى هذا يجب التمييز بين البيئة الواقعية والبيئة السلوكية أو السيكولوجية . فالأولى هى كل ما يحيط بالفرد من عوامل مادية فيزيقية أو اجتماعية سواء أثرت أم لم تؤثر فيه . هى البيئة كما هى عليه فى الواقع . والثانية هى البيئة كما تبدو للفرد « هى البيئة كما يدركها ويتأثر بها فيستجيب لها ، هى البيئة التى تثير انتباهنا واهتمامنا ونشاطنا . ونسمى البيئة الواقعة اصطلاحاً المحيط Surround كما سنطلق على البيئة السيكولوجية اسم المجال Field

وظاهر مما تقدم أن المجال يتوقف على نوع الفرد وسنة وخبراته وقدراته وميوله ووجهة نظره ، أى يتوقف على شخصية بأسرها . لذا فالمحيط الواحد

يؤلف مجالات قد تكون مختلفة كل الاختلاف لدى أفراد مختلفين ، فالبيت الواحد ليس مجالا واحداً لجميع من به من إخوة وأخوات وذلك لاختلافهم في السن والجنس والذكاء والاهتمامات والخبرة السابقة ... كذلك الحال في طلاب الفصل الواحد. وعمال المصنع الواحد، أو المرضى في مستشفى واحد . كذلك يتضح لنا أن المحيط قد يحتوى أشياء لا يحتويها المجال .. فالطعام لاثير الشهية في الشبعان ، والأم النائمة في الحقل إلى جوار رضيعها لا يوقظها المطر أو الرعد أو صرير الرياح ، لكن حركة طفيفة من رضيعها كفيلة بأن توقظها على الفور .. وعكس هذا صحيح ، فقد يحتوى المجال على أشياء لا توجد في المحيط . فالألم الذى يشعر به مبتور الذراع في موضع ذراعه المبتورة ألم يوجد في مجاله لا في محيطه .

ليس المهم إذن ما يحيط بالفرد ، بل كيفية ادراك الفرد له أو شعوره به أو تفسيره إياه ... فالطفل الذى عضه كلب قد تبدو له كل الكلاب خطرة فيتجنبها جميعاً . وقد استجيب لابتسامة شخص ما بالغضب إن ظننت أنها ابتسامة سخرية ، وقد لا تكون ابتسامة سخرية على الإطلاق . و «إن الإنسان ليطغى أن رآه استغنى» . لذا لا ندهش إن رأينا بعض الناس لا يتأثر أحياناً بأشياء ذات خطر كبير ، ويتأثر بأشياء تافهة في نظرنا نحن .

هذا مبدأ من أهم المبادئ في تفسير السلوك . فلكى نفهم سلوك شخص معين يجب أن نبحث عن عالمه كما يراه هو لا كما نراه نحن. فالطفل قد يسرق من أبيه لأنه يكره أباه ، ولا يسرق من أمه لأنه يحبها ...

عملية التكيف adaptation.

التكيف عند علماء الأحياء هو كل تغير يحدث في بنية الكائن الحى أو وظائفه يجعله أقدر على الاحتفاظ بحياته وتخليد نوعه . ومن الأمثلة على هذا التكيف البيولوجى دفاع الجسم عن نفسه إن اقتحمه «جسم» غريب ، وإزدياد عدد كريات الدم الحمراء عند من يسكنون قمم الجبال ، وقيام بعض مناطق المخ السليمة بوظائف مناطق أخرى أصابها التلف ، وتغير

لون الحرباء بما يتمشى مع لون المكان الذى تختبئ فيه . وظاهر من هذا أن التكيف البيولوجى آلى يحدث على غير علم من الفرد أو اراده منه .

والتكيف عند علماء النفس أو « التكيف النفسى » هو محاولة الفرد لإحداث نوع من التوائم والتوازن بينه وبين بيئته المادية أو الاجتماعية ويكون ذلك عن طريق الامتثال للبيئة أو التحكم فيها أو إيجاد حل وسط بينه وبينها هو قدرة الفرد على تغيير سلوكه أو بيئته بما يناسب الظروف والمواقف الجديدة فمن صور التكيف :

أن ينتقل الفرد من مكان إلى آخر هرباً من لفح الشمس أو طلباً للرزق ، أو أن يتنازل عن رأيه فى مناقشة حامية يرى أن لافائدة من المضى فيها ، أو أن يحصن نفسه ضد مرض معد ، أو أن يؤجل زواجه حتى يستقر فى عمل مناسب ومن أمثال ذلك أيضاً تكيف القروى لجو المدينة « وتكيف الطلبة الجدد لجو الجامعة ، وتكيف الثرى لفقر مفاجئ ، أو المريض لجو المستشفى الذى انتقل اليه ... كذلك حال الطفل الذى ابتلى بوالدين أصميين فكان إذا بكى بكى من دون صوت بعد أن عرف أن الجهر بالبكاء لا يغنى فى مثل حالته شيئاً .

أو يبدو التكيف فى تغيير الفرد لبيئته نفسها كأن يبني ما فى منزله من حشرات « أو أن يرغب من يناقشه على التنازل عن رأيه ، أو كأن ينقل الرئيس أحد المشاغبين من مرعوسيه إلى عمل آخر .

والتكيف كما رأينا عملية مستمرة موصولة ، فلا تكاد تخلو لحظة من حياتنا من عملية تكيف . لذا نستطيع أن نقول إن كل سلوك يصدر عن الفرد ما هو إلا نوع من التكيف . غير أن هذا لا يعنى أن كل سلوك يؤدي إلى التكيف السليم . على أنه يبدو بصورة واضحة حين تعرض للفرد مشكلة أى موقف جديد غير معهود لا تكفى لحله خبرات الفرد السابقة أو سلوكه المألوف

ولئن نجح الفرد فى التكيف لبيئته المادية والاجتماعية قيل إنه « متوافق » *adjusted* ، فإن أخفق فهو « سىء » المتوافق .

مجالات عدة فهناك سوء التوافق الاجتماعى، وسوء التوافق المهنى. والأسرى، والتعليمى، والدينى ...

٦ - أهداف علم النفس

لعلم النفس - شأنه فى ذلك شأن العلوم الأخرى - أهداف ثلاثة :

- ١ - فهم السلوك وتفسيره .
- ٢ - التنبؤ بما سيكون عليه السلوك .
- ٣ - ضبط السلوك والتحكم فيه بتعديله أو توجيهه أو تحسينه أو العمل على إزالته .

فالهدف الأول والنظرى لعلم النفس هو جمع وقائع وصوغ مبادئ عامة وقوانين يمكن بها فهم السلوك وتفسيره : فهم الدوافع التى تحركنا وتحرك غيرنا من الناس ، فهم نواحي القوة والضعف فى شخصياتنا وما لدينا من استعدادات وامكانيات خافية علينا « ومعرفة أسباب ما يبدو فى سلوكنا أو سلوك زملائنا أو أطفالنا من انحراف وزيف ، ثم الكشف عن العوامل التى تفسد تفكيرنا ، أو تعطل عملية التعلم لدينا أو تميل بنا إلى شروء الذهن أو تجعلنا ننسى كثيراً مما حصلناه ووعيناه ... بل يعيننا علم النفس على فهم أصول كثير من المشكلات الاجتماعية والقومية ، وكثير من المذاهب والتيارات الفكرية المغربية ، وذيوع الجريمة ، والتفكك الخلقي « والتعصب السلى ، والصراع الصناعى ، والتناحر الدولى ، والقلق المتفشى بين الناس. ثم إن فهم الظاهرة ومعرفة أسبابها وخصائصها يعين على التنبؤ بحدوثها وعلى ضبطها والتحكم فيها ... وهذان هدفان عمليان من أهداف العلم ، كل علم ، فإذا عرفنا أسباب الفيضان مثلاً استطعنا أن نتنبأ بحدوثه وأن ندبر للمستقبل قبل مواجهته ، وإذا عرفنا استعداد فرد لمهنة أو دراسة معينة ، وعدم استعداده لمهنة أو دراسة أخرى ، تسنى لنا أن نجنبه الفشل من إقحامه فى مهنة أو دراسة ليس مؤهلاً لها، وإذا عرفنا أن التربية القاسية فى عهد الطفولة

عهد الطريق لإصابة الفرد بمرض نفسى فى مستقبل حياته ، استطعنا أن نتنبأ بالمصير النفسى لطفل نشأ على هذه التربية ، وأن نبتعد عنها فى تربية أطفالنا وإذا عرف المعلم الدوافع اللازمة لحمل التلاميذ على التعلم الجيد استطاع استغلالها وتنميتها لتحسين عملية التعليم .

إن المستقبل المجهول يثير المخاوف دائماً . والتماساً للأمن زاد تطلع الإنسان إلى كشف الغطاء عن ذلك المستقبل المجهول . فإن لم يكن لديه (علم) يركن اليه لجأ إلى قارىء الكف ، وضارب الرمل ، وفاتح الودع ، وحاسب النجوم .

على هذا النحو يستطيع علم النفس أن يعين الإنسان على أن يكون أكثر أمناً وتسامحاً وسعادة وإنتاجاً . إن التقدم العلمى الحديث لم يحل دون وقوع كارثتين عالميتين خلال نصف قرن من الزمان . والسلام يتطلب تغيير القيم الخلقية الأساسية لأفراد المجتمع وتعديل بغض دوافعهم وأهدافهم .

٧ - صلة علم النفس بالعلوم الأخرى

علم النفس علم وصفى تقريرى يصف السلوك ويفسره على ما هو عليه ، ولا يضع معايير للسلوك والتفكير والتذوق كما تفعل علوم المنطق والأخلاق والجمال . فإذا كان علم المنطق يعلمنا كيف ينبغي لنا أن نفكر على نحو يعصبنا من التناقض ، التفكير ويكفل لنا الوصول إلى نتائج تلزم عن مقدماتها فعلم النفس يقتصر على وصف الطريقة التى تتم بها عملية التفكير بالفعل . وإذا كان علم الأخلاق يعلمنا كيف ينبغي لنا أن نسلك إن أردنا أن نكون قوماً صالحين فعلم النفس يدرس السلوك الفعلى ، خيراً كان أم شراً . وإذا كان علم الجمال يضع معايير للتذوق فى الفنون والآداب ، فعلم النفس يدرس ما نتلوق بالفعل جميلاً كان أم قبيحاً . وبعبارة أخرى فعلم النفس كغيره من العلوم الوصفية الأخرى يدرس ماهو كائن لا ما ينبغي أن يكون ، يدرس ما هو واقع لا ما هو واجب .

ولعلم النفس صلات وثيقة بعلم الأحياء وعلم وظائف الأعضاء وعلم الاجتماع فسلوكنا يتوقف إلى حد كبير على تكويننا البيولوجى : الجسمى

والعصبي والغدى وعلى ما ورثناه من استعدادات فطرية . ومن المحقق أن هناك صلة بين الذكاء والمواهب الخاصة والمهارات الحركية وبين الجهاز العصبي . كما أن الإضطراب في مفرزات الغدد الصم أو التلف الذي يصيب المخ قد يكون له أثر خطير في شخصية الفرد وصحته النفسية .

ومن ناحية أخرى يجب ألا ننسى ما للمجتمع والثقافة السائدة فيه من أثر عميق في شخصية الفرد وتفكيره وسلوكه . فلو كنا نشأنا في هضاب التبت « أو أواسط استراليا ، أو على بطائح نهر الفولجا في زمهرير الشمال » لكننا اليوم نلبس غير ملابسنا ، ونأكل غير طعامنا ، ونسكن في غير مساكننا ولكانت لنا عادات وتقاليد ومثل تختلف في الكثير عما نحن عليه بل ولا اختلفت نظرتنا إلى الكون وموضعنا منه اختلافا كبيرا . بل إن ثقافة المجتمع تؤثر في طرق تفكير أفرادها وطرق تعبيرهم عن انفعالاتهم ، وفيما يتعلمونه من معايير الخير والشر ، والمباح والمحظور ، والعدل والظلم ... وكذلك فيما يكتسبون من معلومات ومهارات وعواطف وأذواق .

إن سلوك الإنسان يصدر عن كائن حي يعيش في مجتمع « فلا بد لفهمه وتفسيره من معرفة شروطه العضوية وشروطه الاجتماعية . ويساعدنا علم الاحياء وعلم وظائف الأعضاء على معرفة شروطه العضوية ، في حين يعيننا علم الاجتماع على فهم شروطه الاجتماعية . لذا يعتبر علم النفس من العلوم الطبيعية ويرتبط ارتباطا وثيقا بالعلوم البيولوجية والعلوم الاجتماعية .

٨ - فروع علم النفس

كان علم النفس في الماضي يقتصر على دراسة الإنسان الراشد الكبير ذي البشرة البيضاء ، غير أن اتساع آفاقه وتعدد مسائله اضطراره إلى التخصص والتفرع كما فعلت علوم الطب والهندسة والفيزياء « فظهرت له فروع نظرية مختلفة . أما الفروع النظرية فلا تهدف إلى نفع مباشر أو حل مشكلة عملية « بل إلى العلم لمجرد العلم ، أي إلى مجرد الكشف عن المبادئ والقوانين التي تهيم على السلوك ، ومن اظهر الفروع النظرية :

١ - علم النفس العام :

يستهدف الكشف عن المبادئ والقوانين التي تفسر سلوك الناس بوجه عام - سلوك الإنسان لا الحيوان « الراشد لا الطفل » سوى لا الشاذ . وهو أساس جميع الفروع الأخرى .

٢ - علم النفس الفارق :

يدرس ما بين الأفراد أو الجماعات أو السلالات من فوارق في الذكاء أو الخلق أو الشخصية أو الاستعدادات والمواهب الخاصة ، كما يدرس أسباب هذه الفوارق ونتائجها مستنداً إلى الحقائق التي يكشف عنها علم النفس العام . فإذا كان علم النفس العام يبين لنا كيف تتشابه الأفراد « فعلم النفس الفارق يبين لنا كيف يختلفون » وإلى أي حد يختلفون .

٣ - علم النفس الارتقائي (سيكولوجية النمو) :

يدرس مراحل النمو المختلفة التي يجتازها الفرد في حياته « والخصائص السيكولوجية لكل مرحلة ، والمبادئ العامة التي تصف مسيرة هذا النمو والإرتقاء . ومن فروعه : علم نفس مرحلة الرضاعة ، وسيكولوجية الطفل ، وسيكولوجية المراهقة ، وسيكولوجية مرحلة الرشد ، وسيكولوجية الشيخوخة

٤ - علم النفس الاجتماعي :

يدرس سلوك الأفراد والجماعات وهم تحت تأثير المواقف الاجتماعية المختلفة . وبعبارة أخرى فهو يدرس الصور المختلفة للتفاعل الاجتماعي - أي التأثير المتبادل - بين الأفراد بعضهم وبعض « وبين الجماعات وبعض وبين الأفراد والجماعات : بين الآباء والأبناء ، بين التلاميذ والمدرسين ، بين العمال وصاحب العمل ، أو بين العمال بعضهم وبعض ، بين المعالج والمريض بين الرئيس ومرءوسه ... ويجب التمييز بينه وبين علم الاجتماع الذي يدرس حياة الجماعة والتنظيم الاجتماعي خاصة في المجتمعات اللامية « كما يهتم بدراسة المشكلات الاجتماعية وطرق حلها وإصلاحها كالطلاق والبطالة وذيوع الجريمة

٥ - علم نفس الشواذ :

يبحث في نشأة الأمراض النفسية والأمراض العقلية (الجنون) وضعف العقل والاجرام وأسبابها المختلفة « مع محاولة وضع أسس لعلاجها . ويجب التمييز بينه وبين «الطب النفسى» الذى هو فرع من الطب يقوم على دعمتين من الطب وعلم نفس الشواذ ، ويختص بفحص الاضطرابات النفسية والعقلية المختلفة وعلاجها عمليا ورعايتها والوقاية منها .

وسيتضح لنا فيما بعد أن فهم الظواهر الشاذة يلقي كثيراً من الضوء على الظواهر السوية .

٦ - علم نفس الحيوان :

يبحث في سلوك الحيوانات المختلفة « ويحاول الإجابة على أسئلة مثل : هل هل تستطيع الحيوانات أن تفكر ؟ . ما مدى قدرتها على التعلم ؟ . لديها قدرة على التذكر ، وما مداه ؟ . تشترك مع الإنسان فى بعض الدوافع ؟ هل يختلف ذكاؤها عن ذكاء الإنسان فى الدرجة أم فى النوع ؟

٧ - علم النفس المقارن :

يقارن سلوك الإنسان بسلوك الحيوان، وسلوك الطفل بسلوك الراشد، وسلوك الإنسان البدائى بسلوك المتحضر « وسلوك الشخص السوى بسلوك الشاذ معتل الشخصية.

أما الفروع التطبيقية لعلم النفس فتستهدف تحقيق أغراض عملية وحل مشكلات عملية « غير أنها لا تقتصر على أن تستعير من فروع علم النظرى مبادئها وقوانينها ، بل غالباً ما تصوغ مبادئها مستقلة عن علم النفس النظرى بقصد حل مشكلاتها العملية . أى أنها لا تطبق فقط ، بل تدرس أيضاً . ومنها :

١ - علم النفس التربوى :

يستهدف معونة المعلم أو طالب التربية على الافادة من مبادئ علم النفس وقوانينه فى حل المشكلات التعليمية والانضباطية المختلفة التى تعرض له ، وفى تكييف عملية التعلم وفق مبادئ التعلم وقوانينه .. ويكون ذلك عن طريق تزويده بمعلومات علمية عن طبيعة المتعلم وخصائصه فى مراحل نموه المختلفة ، وعن

طبيعة عملية التعلم والعوامل التي تسهلها أو تعطلها ، وعن سيكولوجية المعلم وأثره في عملية التعليم ثم عن سيكولوجية تدريس المواد المختلفة .

٢ - علم النفس الصناعي :

يستهدف رفع مستوى الكفاية الانتاجية للعامل أو للجماعة العاملة وذلك عن طريق حل المشكلات المختلفة التي تغشى ميدان الصناعة والانتاج حلا علميا إنسانيا يقوم على مبادئ علم النفس ومفاهيمه ، ويحرص على راحة العامل وكرامته حرصه على زيادة انتاجه . إنه يرمى إلى تهيئة جميع الظروف المادية والإجتماعية التي تكفل انتاج أكبر مقدار من أجود نوع ، في أقصر وقت ، وبأقل مجهود ، وأكبر قدر من رضا العامل وارتياحه ... فمن الموضوعات التي يدرسها : التوجيه المهني والاختيار المهني والتدريب الصناعي وتحليل الأعمال الصناعية المختلفة ، وأثر الإضاءة والتهوية ودرجات الحرارة والرطوبة في الانتاج ، هذا إلى مشكلات التعب الصناعي وحوادث العمل وطرق الأمن الصناعي ، فضلا عن إهتمامه مشتركا مع علم النفس الإجتماعي بموضوع العلاقات الإنسانية في ميدان الصناعة بين العمال وأصحاب العمل ، وبين العمال بعضهم وبعض .

٣ - علم النفس التجارى :

يهتم بدراسة دوافع الشراء وحاجات المستهلكين غير المشبعة وتقدير اتجاهاتهم النفسية نحو المنتجات الموجودة في السوق ... كما يدرس سيكولوجية البيع ، ويهتم باختيار عمال البيع ، وطرق تأثير البائع في المشتري من حيث تركية السلعة في نظره ومواجهة اعتراضاته ، وتحطيم مقاومته ، وانتهاز اللحظة السيكولوجية المناسبة لإتمام الصفقة ، هذا فضلا عن إهتمامه بسيكولوجية الإعلان : تصميم الإعلان ونوعه وحجمه ولونه وموضعه ومرات تكراره وذلك على أساس أن الإعلان الجيد هو الذى يسهل تذكره عند الحاجة ، والذى يوحى إلى المستهلك بأنه في حاجة بالفعل إلى السلعة موضع الإعلان .

٤ - علم النفس الجنائى :

فرع تطبق من علم نفس الشواذ ، يدرس العوامل والدوافع المختلفة التي

تنضافر على أحداث الجريمة ، ويقترح أنجح الوسائل لعقاب المجرم أو علاجه أو إصلاحه .

٥ - علم النفس القضائي :

يدرس العوامل النفسية الشعورية واللا شعورية التي يحتمل أن يكون لها أثر في جميع من يشتركون في الدعوى الجنائية : القاضي والمتهم والدفاع والمحني عليه والمبلغ والشاهد والجمهور . فهو يبحث في الظروف والعوامل التي تؤثر في القاضي من حيث تقديره للإدلة واستنتاجه وحكمه وتقديره للعقوبة كذلك يبحث في العوامل التي تحمل المتهم أو الدفاع على إخفاء الحقيقة ، أو الغلو في طلب الرحمة وتخفيف المسؤولية عن المتهم. هذا إلى اهتمامه بدراسة «الشهادة» وقيمتها والعوامل المختلفة التي تؤثر في ذاكرة الشاهد فتجعله يحرف ما يقول على غير قصد منه. وهو إلى ذلك يبحث في أثر الرأي العام والصحافة والاذاعة وما يتردد بين الناس من إشاعات في توجيه الدعوى .

٦ - علم النفس الحربي :

تستعين الجيوش الحديثة بخبراء نفسيين لوضع كل عامل بالجيش في العمل أو المكان الذي يتناسب مع ذكائه واستعداداته وسمات شخصيته . ثم تدريب هؤلاء جميعاً بالطرق العلمية على إتقان أعمالهم في أقصر وقت وبأقل جهد . كما تستعين بهم لدعم الروح المعنوية في الجيش ، وتحسين العلاقات الإنسانية، بين فرقته وأفراده ، وكذلك لمحاربة الدعايات والاشاعات الضارة ومقاومة أثر الحرب النفسية وكيفية مواجهة المفاجآت، والتغلب على القلق أثناء انتظار الهجوم .

٧ - علم النفس الكلينيكي :

يشترك السيكولوجي الكلينيكي مع الطبيب النفسي في تشخيص الأمراض النفسية والأمراض العقلية وعلاجها ... والقياس السيكولوجي جزء هام من وظائف الخبير الكلينيكي . ويقصد به ملاحظته وتحليل وتقدير ما لدى المريض من ذكاء وقدرات عقلية وسمات خلقية وإتجاهات نفسية وأعراض مرضية كمستوى القلق والإكتئاب والعدوان إلى غير تلك من الصفات التي لو اضيفت إلى الفحص الجسمي للفرد ودراسة حالته الاجتماعية أعطت صورة

متكاملة عنه تساعد على علاجه . وهذا الفرع وثيق الصلة بعلم نفس الشواذ . ولا يقتصر عمل السيكولوجي الكلينيكي على المشاركة في التشخيص والعلاج فحسب بل يتجاوزها الى البحث العلمى

٨ - علم النفس الارشادى :

يستهدف مساعدة الأسوياء من الناس على حل مشاكلهم بأنفسهم في مجال معين : التعليمى أو المهني أو الأسرى أو الجنسى وغيرها مما لا يدخل في نطاق الأمراض النفسية والعقلية . وذلك بإزجاء النصيح إليهم أو تزويدهم بمعلومات جديدة أو تأويل نتائج اختبارات نفسية تجرى عليهم أو تشجيعهم على الإفصاح عن متاعبهم وانفعالاتهم ومع أنه يستهدف عادة معونة الأسوياء إلا إنه قد يتدخل أحيانا في العلاج النفسى الذى يستهدف عادة أحداث تغييرات أساسية في بناء شخصية المريض .

٩ - علم القياس النفسى

أمكن في السنوات الاخيرة ابتكار طرق تستخدم في قياس بعض العمليات النفسية التى كانت تبدو مستعصية على القياس مثل التفكير الابتكارى فضلا عن قياس بعض مظاهر السلوك الانفعالى والاجتماعى .

٩ - نشأة علم النفس وتطوره

علم النفس وإن كان ذا تاريخ قصير إلا ان له ماضيا طويلا . وإن شئت فقل إنه من أحدث العلوم وأقدمها في آن واحد . فعلم النفس ذو التاريخ الطويل هو علم النفس الدارج الدائع بين الناس والذى يحاول به الفرد أن يفهم غيره من الناس ممن يزايلهم ويعاملهم ويتصل بهم . وعلم النفس العلمى لا يقنع بمجرد الفهم السطحى الساذج بل يتجاوزه إلى التفسير الذى لا يقوم على الملاحظة العابرة أو الخبرات العملية العارضة . ومن ثم إلى التنبؤ بالسلوك والتحكم فيه .

لقد قام علم النفس فرعا من الفلسفة من قبل الميلاد بزمان طويل . فقد ذهب بعض فلاسفة الاغريق الأول إلى أن «الروح» - وكان الخلط كبيرا

بين الروح والنفس والعقل — مادة كالهواء . لكنها بلغت حدا كبيرا من الدقة والشفوف . حتى إذا جاء أفلاطون (٤٢٧ — ٣٤٧ ق.م) قال إن لأفكار الإنسان تأثيرا كبيرا في سلوكه . لكنه كان يرى أن هذه الأفكار لها وجود مستقل عن الانسان . فهي تقيم في الجسم أثناء الحياة ثم تتركه عند الموت . ثم خطا علم النفس خطوة كبرى في الاتجاه العلمى حين أشار أرسطو (٣٨٤ — ٣٢٢ ق.م) إلى أن الروح أو النفس هي مجموع الوظائف الحيوية للكائن الحى « أى وظائف الجسم ، وبها يتميز عن الجساد . ومن دونها لا يكون الجسم أكثر من جثة . وعلى هذا يكون السلوك والحالات النفسية نتيجة عمليات جسمية . كما أنه كان أول باحث حاول أن يفهم بصورة منتظمة الطرق التى يفكر بها الانسان » وصاغ قوانين في « تداعى المعانى » سادت علم النفس أكثر من عشرة قرون لذا يمكن اعتباره بحق المؤسس الأول لعلم النفس .

ثم انتقلت التعاليم الأساسية لارسطو إلى فلاسفة العرب والمدرسين « وهم مفكرو العصور الوسطى من الأوروبيين » فظل هؤلاء جميعا يجادلون ويقلبون القضايا الفلسفية عن طبيعة النفس وخلودها وعن مصير الانسان حتى أعياهم الأمر « فانقسموا فريقين اختص أحدهما بدراسة الظواهر الروحانية وهؤلاء هم رجال الدين واختص آخرون بدراسة الظواهر العقلية وهؤلاء هم الفلاسفة أو « علماء النفس » . فكانت هذه أول بادرة لإنفصال علم النفس عن علم الإلهيات فبعد أن كان علم الروح أصبح « علم العقل » . وكانت الصلة بين العقل والجسم كبرى المشكلات .

وقد حاول الفيلسوف الفرنسى ديكارت (١٥٩٦ — ١٦٥٠) حل هذه المشكلة — مشكلة العلاقة بين العقل والجسم — فقال إنها « شيان » مختلفان ممايزان كل التمايز ، وليس بينهما ارتباط طبيعى فالخاصة الجوهرية للجسم هي الإمتداد ، أى شغل حيز من الفراغ ، فى حين أن خاصية العقل عند الإنسان هي التفكير والشعور . أما الصلة بينهما فصلة تفاعل ميكانيكى يحدث فى الغدة الصنوبرية فى المخ .

لقد كان ديكارت يرى أن الكائن الحى من إنسان وحيوان ما هو إلا ..

آلة معقدة ينشطها الضوء والصوت والحرارة وغيرها من المنبهات التي يحمل أثرها مائع رقيق سماء (أرواح الحيوانات) إلى الغدة الصنوبرية ومنها إلى العضلات في صورة دوافع تؤدي إلى حركة الجسم . هذا كل ما يحدث في الحيوان وبعبارة أخرى فالحيوان لا يحس ولا يشعر ولا يفكر بل يستجيب للمنبهات الخارجية كما تستجيب مضارب الآلة الكاتبة للمس الأصابع . أما عند الإنسان فأرواح الحيوانات حين تلج الغدة الصنوبرية فإنها تثير فيه مشاعر وإنفعالات وأفكاراً وصوراً ذهنية أى أن الانسان بخلاف الحيوان له عقل . وهذا العقل هو الذى يوجه «الآلة الانسانية» ويجعل الانسان يتصرف تصرفاً معقولاً ، والشعور أهم خاصة للعقل — الشعور بالمعنى الواسع الذى يجمع كل الحالات الشعورية من تفكير وتذكر وتصور ومشاعر وإنفعالات ورغبات ... وهنا أخذ الباحثون يهتمون بدراسة الشعور . وأصبح علم النفس «علم الشعور». والحق أننا يجب ألا نرجع الى أبعد من ديكارت لتفسير الوضع الحالى لعلم النفس .

وحوالى الوقت الذى كان فيه ديكارت ينشر مذهبه ظهرت في إنجلترا مدرسة تسمى المدرسة الترابطية أو المدرسة الإنجليزية لأن أغلب أنصارها من الإنجليز (مؤسسها «لوك» Locke ١٦٣٢ — ١٧٥٤ ومن أنصارها البارزين «هارتلى» ١٧٠٥ — ١٧٥٧ و «هيوم» ١٧١١ — ١٧٧٦ ، و «سبنسر» ١٨٢٠ — ١٩٠٣) وقد كان لهذه المدرسة أثر كبير في توجيه الدراسات النفسية حتى نهاية القرن الماضى . من المسلمات الأساسية لهذه المدرسة أن الإنسان يولد وعقله صفحة بيضاء تنقش عليها الخبرات الحسية ما تريد . فليس قبل الخبرة فى العقل شيء . هذه الخبرة تأتى عن طريق الحواس . فالاحساسات هى عناصر العقل ووحدهاته وذراته . غير أن هذه الإحساسات تكون فى أول الأمر غير مترابطة وغير منظمة . ثم تترابط هذه العناصر وتتنظم لما بينها من تشابه أو تضاد أو تجاور فى الزمان والمكان . فتنشأ من هذا الترابط العمليات العقلية جميعاً : الإدراك والتصور والتخيل والتفكير والإبتكار ... والترابط عملية آلية ميكانيكية تشبه الجاذبية فى العالم المادى أو تشبه التآلف بين الذرات

بعضها وبعض ، وبين العناصر بعضها وبعض ، والذي تتكون منه المواد المركبة في عالم الكيمياء .. ومن ثم كانت مهمة علم النفس في نظرها تحليل المركبات العقلية الشعورية إلى عناصرها من احساسات وصور ذهنية ومعان ثم تفسير تجمعها وانتظامها في وحدات مركبة كالإدراك والتذكر والتعلم والتفكير .

ولقد ظل علم النفس فرعاً من الفلسفة العقلية التأملية أكثر من مائتي عام بعد ديكارت . صحيح أن موضوعه قد تحدد بعض التحديد ، لكن طريقته في البحث لم تزل تعتمد على طريقة الفلسفة في البحث ، أى النظر والتأمل والبرهان الجدلى في قضايا ذات طابع فلسفى صريح ما برحت لا صقة بعلم النفس منذ القدم « مثل « ما الطبيعة القصوى للعقل ؟ » « هل العالم الخارجى عالم واقعى أم من خلق الخيال « هل للإنسان إرادة حرة ؟ » . وقد كان الخلاف على هذه القضايا كبيراً بين الباحثين « لأن النظر والتأمل دون سند من الطرق العلمية للملاحظة والتجريب يؤدى حتماً إلى الخلاف .

حتى إذا ما أشرف القرن الماضى لنهايته حدثت انقلابات ثلاثة عنيفة أصابت علم النفس في موضوعه ومشاكله ومنهجه في البحث ، وكان من أثر ذلك أن أخذ يتحرر من قيوده القديمة وأن يتسع نطاقه ومجالاته لكي يقترب من العلوم الطبيعية . أما الأول فكان على يد العالم :

دارون Darwin (١٨٠٩-١٨٨٢) : والاتجاه الوظيفى .

لما ظهر دارون بنظرية التطور كان لهذه النظرية أثر عميق في علم النفس ، إذ قضت على رأى الشائع بانفصال الحيوان عن الإنسان إنفصالاً جوهرياً . وهو الرأى الذى تضمنته نظرية ديكارت من أن الحيوان تحركه الغريزة والإنسان يحركه العقل . ومن ثم اتجه الباحثون إلى دراسة سلوك الحيوان عسى أن تلقى هذه الدراسة بعض الضوء على سلوك الإنسان . ولقد أكدت نظرية التطور أثر الوراثة في الوصل بين الماضى البعيد للخلقة وبين حاضرها « كما أكدت أثر البيئة في تطور للكائنات الحية وبقاء الأنسب في معركة الحياة » ومن ثم زاد إهتمام العلماء بدراسة مراحل النمو النفسى في الفرد وفي النوع

وتأثرها بكل من الوراثة والبيئة « هذا إلى إهتمامهم بدراسة الفروق الفردية بين السلالات المختلفة .

ولما كان من المبادئ الأساسية لنظرية التطور « أن أقدر الكائنات الحية على التكيف للبيئة أصلحها للبقاء في معركة الحياة » فقد أوحى هذا المبدأ لبعض الباحثين أنه ربما كان للعمليات العقلية وظيفة وفائدة في معركة الحياة والتنازع من أجل البقاء « فأتجهوا إلى البحث عن الدور الذي تقوم هذه العمليات في حياة الفرد أى فائدتها في تكيفه للبيئة . ومن ثم أخذوا يتساءلون : « ما فائدة التفكير للفرد أى ما وظيفته ؟ . . . » « وما وظيفة اللغة عند الإنسان أى ما فائدتها ؟ . . . » « وما وظيفة الانفعال ؟ » ، « في أية ظروف يتدخل الذكاء » وما فائدته في عملية التكيف ؟ » فبعد أن كان علم النفس القديم لا يهتم إلا بتكوين العمليات العقلية وتحليلها ووصف مكوناتها إذا بهذا الاتجاه الجديد يهتم بدراسة وظائف هذه العمليات ، لذا سمي (الاتجاه الوظيفي) .

فونت Wundt (١٨٣٢ - ١٩٢٠) : والاتجاه التجريبي

من مطلع القرن ١٩ كان علماء الفيزيكا والفسولوجيا يسيرون في بحوثهم على نمط آخر غير نمط النظر والتأمل والبرهان الجدلى ، إذ كانوا يوجهون إلى الطبيعة أسئلة خاصة ثم يجرون الملاحظات والتجارب للوصول إلى أجوبة على هذه الأسئلة . وقد أدى بهم هذا المنهج التجريبي إلى الكشف عن كثير من الحقائق والمبادئ كالكشف عن خصائص المادة وسرعة الصوت والضوء والصلة بين الموجات الكهربية والمغناطيسية « والكشف عن الدورة الدموية » وعن مناطق المخ التى تهيم على الحركة عند الإنسان والحيوان ، وعن سرعة التيار العصبي ... وقد كان لهذا المنهج ميزة بالغة على منهج النظر والتأمل والبحث إذ كان يستطيع كل متشكك في نتائج الملاحظات والتجارب أن يعيدها ويكررها بنفسه للتحقق من صحتها أو بطلانها ... مما أوحى إلى بعض الباحثين في علم النفس باصطناع هذا المنهج التجريبي في دراسة الظواهر النفسية .

ففى عام ١٨٧٩ أسس «فونت» أول معمل لعلم النفس التجريبي بجامعة ليبزج بألمانيا . وهو معمل مزود بأجهزة وأدوات خاصة لإجراء تجارب على الحواس المختلفة من سمع ولمس وبصر ، وأخرى على كيفية التذكر والتعلم والتفكير والانتباه ، وقياس سرعة النبض والتنفس فى أثناء الإنفعال .. لقد كان المعتقد فى ذلك الوقت أن العقل والشعور لا يمكن قياسهما أما منذ هذا التاريخ القريب فقد حق لعلم النفس أن يتخذ مكاناً إلى جانب العلوم الطبيعية التجريبية ، وأن يصبح علماً مستقلاً عن الفلسفة العامة من حيث منهجه فى البحث على الأقل .

فرويد Freud (١٨٥٦ - ١٩٣٩) : والاتجاه اللاشعورى .

ثم جاء الطبيب النمساوى «فرويد» وأثبت بأدلة قاطعة وجود حياة نفسية لاشعورية إلى جانب الحياة النفسية الشعورية ، فهناك تفكير لا شعورى وإدراك لا شعورى وتذكر لا شعورى ، وهناك رغبات لا شعورية ومخاوف لاشعورية لا يفتن الفرد إلى وجودها لكنها مع ذلك تحرك سلوكه وتوجهه على غير علم أو إرادة منه ... وقد تكون سبباً فى ظهور اضطرابات نفسية أو عقلية لديه ، ومن ثم اتسع مدلول الحياة النفسية وامتدت آفاقها ، فانبسط ميدان علم النفس وموضوعه . فبعد أن ظل قروناً يقتصر على دراسة الخبرات الشعورية ويسمى «علم الشعور» إذا به أصبح يرى نفسه مضطراً إلى أن يحسب للعوامل اللاشعورية حساباً كبيراً فى تفسير السلوك السوى والشاذ جميعاً . إن مأساة علم النفس التى جعلته آخر العلوم فى تثبيت أقدامه تتلخص فى أن كل إنسان يعتبر نفسه عالماً بالنفس ما دام يحس ويشعر ويدرك كل ما يجرى فى نفسه .

١٠ - مدارس علم النفس المعاصرة

لم يكن علماء النفس حتى مطلع هذا القرن يعملون أكثر من جمع وقائع عامة من مجالات محدودة : مجال الخبرات الحسية ، والفروق الفردية ،

وذكاء الحيوان ، ونمو الطفل ، والشخصية السوية والشاذة ، ولم تكن هناك خطة عامة للبحث ، أو رابط يجمع بين هذه المعلومات المتناثرة . بل لم يكن هناك اتفاق عام بين العلماء على تعريف علم النفس نفسه . ومن ثم بدت الحاجة إلى لم الشمل وجمع هذا النثر من المعرفة السيكلولوجية في كل موحد متكامل يزيده وضوحاً وثراء ويكون أساساً لتوحيد البحوث في المستقبل . وقد أدت هذه الحاجة إلى ظهور المدارس السيكلولوجية في القرن الحالى والتي سنكتفى بذكر أهمها .

١ - المدرسة السلوكية Behaviorism

أسسها «واطسن» Watson الأمريكي في مطلع هذا القرن، وهي مدرسة تنظر إلى الكائن الحي نظرتها إلى آلة ميكانيكية معقدة ، لا تحركه دوافع موجهة نحو غاية ، بل مثيرات فيزيقية تصدر عنها استجابات عضلية وغدية مختلفة . لذا يجب أن يقتصر موضوع علم النفس على دراسة هذه الاستجابات الموضوعية الظاهرة . عن طريق الملاحظة الموضوعية البحتة أى دون الإشارة إلى ما يجزبه الفرد من حالات شعورية أثناء ملاحظة أو إجراء التجارب عليه . ثم إن هذه المدرسة تغلو في توكيد أثر البيئة والتربية في نمو الفرد ، وتغض عن أثر الوراثة إلى حد كبير كأن الإنسان يولد وعقله صفحة بيضاء . فليست هناك استعدادات موروثة أو ذكاء موروث ، إن هي إلا مجموعة معقدة من عادات يكتسبها الفرد في أثناء حياته . وفي هذا يقول وطسن : «أعطوني عشرة من أطفال أصحاب التكوين » فسأختار أحدهم جزافاً ثم أدربه فأصنع منه ما أريد : طبيباً أو فناناً أو عالماً أو تاجراً أو لصاً أو متسولاً . وذلك بغض النظر عن ميوله ومواهبه أو سلالة أسلافه » . لذا نجد هذه المدرسة تهتم إلى حد كبير بدراسة عملية التعلم . فموضوع العادات وتكوينها هو المحور الرئيسى لعلم النفس . الواقع أن العيب الرئيسى لهذه المدرسة هي إنها اهتمت بالبيئة حتى كادت تنسى الإنسان .

٢ - السلوكية الجديدة Neobehaviorism

لا تزال تجعل للتعلم وتكوين العادات مركز الصدارة من بحوثها . لكن

بعض أنصارها يعرضون عن التفسير الآلى للسلوك « كما يرون إمكان دراسة الحالات الشعورية عن طريق منهج التأمل الباطن الذى سنعرض له فى الفصل التالى .

ويطلق على المدارس السلوكية كلها اسم (نظرية المثير والاستجابة)

٣ — المدارس الغرضية Purposive Schools

يطلق هذا الاسم على كل مدرسة أو مذهب ينكر أن السلوك يمكن تفسيره تفسيراً كاملاً على أسس ميكانيكية كما تزعم السلوكية، ويرى أن الغايات والأغراض تقوم بدور هام فى تعيين السلوك وتوجيهه . فكل سلوك يصدر عن الكائن الحي « إنساناً كان أم حيواناً » يهدف إلى غاية ويتجه إلى تحقيق غرض حتى إن لم يكن شاعراً بهذا الغرض . ومن دون الغاية لا يمكن فهم السلوك وتفسيره . فلو أنك رأيت صديقاً لك يجرى فى الطريق وهو لا يلوى على شيء لم تخرج من سلوكه هذا إلا بعدة احتمالات وتفسيرات قد تكون بعيدة عن الصواب إلى حد كبير . ولو كان صديقك هذا ممن ينتمون إلى المدرسة السلوكية الميكانيكية فسألته عن السبب فى جريه لأجاب : لأن عضلات ساقى تجرى فيها عمليات فيزيقية كيميائية — وهو تفسير آلى مادي لا يزيد سلوكه هذا إلا غموضاً . وستظل عاجزاً عن فهم سلوكه حتى تعرف الغاية منه .

من هذه المدارس مدرسة علم النفس النزوعى للعالم الاسكتلندى «مكدوجل» Mc Dougall (١٨٧١ — ١٩٣٨) ، ومدرسة التحليل النفسى « وبعض اتباع المدرسة السلوكية الجديدة .

٤ — مدرسة التحليل النفسى Psychoanalysis

مؤسس هذه المدرسة الطبيب النمساوى «فرويد» الذى سبق أن أشرنا إلى كشفه عن الجانب اللاشعورى من النفس ثم أصبحت نظرية ونظاماً سيكولوجياً كان له أبلغ الأثر ليس فقط فى علم النفس بل وفى سائر العلوم والفنون الإنسانية من علوم الإجتماع والتربية والسياسة إلى الأدب والفن وتاريخ

الحضارة الإنسانية وغيرها . هذا إلى منهجها الفريد في العلاج النفسى .
ومما تنفرد به هذه المدرسة :

١ - توكيدها أثر العوامل والدوافع اللاشعورية في تفسير السلوك
السوى والشاذ للانسان . مع عدم إغفلها دراسة الحياة النفسية الشعورية .

٢ - اهتمامها بدراسة الشخصية السوية والشاذة اهتماما بالغاً : تشرحها
وتكوئنها وعوامل انحرافها . فإن كان علم النفس هو علم السلوك ، فالتحليل
النفسى هو علم الشخصية .

٣ - توكيدها الأثر الخطير لمرحلة الطفولة المبكرة ، خاصة علاقة الطفل
بوالديه ، في تشكيل شخصية الراشد وفي تمهيد الطريق * للإصابة بالأمراض النفسية
والعقلية فيما بعد ، وكذلك توجيهها النظر إلى الأهمية النفسية لمرحلة الرضاعة
التي لم يكن الأقدمون يهتمون بدراستها . وقد قدمت نظرية جديدة في مراحل
نمو الانسان وفي بناء شخصيته .

■ - بسطها مفهوم الغريزة الجنسية ودراسة تطورها من الناحية النفسية
وصلة ذلك بشخصية الفرد .

■ - وقد كان «فرويد» أول من حاول تطبيق المنهج العلمى فى تأويل
الاحلام وصاغ نظرية ملثمة عنها .

٦ - وكانت من أولى المدارس الحديثة التي أكدت وحدة الإنسان
وقاومت الثنائية القديمة للجسم والنفس .

■ - مدارس التحليل النفسى الجديدة Neopsychoanalysis

عدة مدارس تحيد عن مدرسة فرويد فى بعض المفهومات العلمية وطرق
العلاج الكليينكية لكن لا تزال داخل الإطار العام للمدرسة الأم . لقد كانت
مدرسة فرويد تؤكد أثر الغرائز - خاصة الغريزة الجنسية وغريزة العدوان
- فى تكوين الشخصية واحداث الإضطرابات النفسية . أما هذه المدارس
الجديدة فتؤكد أثر العوامل الحضارية والتفاعل بين الناس وترى أن ميدان
التحليل النفسى وثيق الصلة بعلم النفس الاجتماعى . وكانت المدرسة الأصلية

تؤكد أثر الطفولة إلى حد بعيد ، أما هذه المدارس فتهم بحاضر الفرد وظروفه الراهنة أكثر مما تهتم بما ضيحه وظروف طفولته . ومن ينتمون إلى هذه المدارس « فروم Fromm و « كاردنر Kardiner و « هورناي Horney

٦ — مدرسة الجشطالت : Gestalt Psychology

ظهرت هذه المدرسة في ألمانيا في أوائل هذا القرن وكلمة Gestalt بالألمانية معناها الكل المتكامل الأجزاء ، أو الصيغة الإجمالية أو النمط Pattern. ظهرت هذه المدرسة في وقت أسرف فيه كثير من علماء النفس في تحليل الظواهر النفسية إلى عناصر جزئية . كانوا يحللون الإدراك إلى احساسات جزئية « وعملية التعلم إلى روابط عصبية بين مثيرات واستجابات « والشخصية إلى سمات مختلفة . فكان من الطبيعي أن يؤدي ذلك إلى رد فعل شديد على المدرسة الترابطية وقد كان ذلك على يد هذه المدرسة التي ترى أن الظواهر النفسية وحدات كلية منظمة وليست مجموعات من عناصر بسيطة وأجزاء مترابطة يجب عزلها أولاً وتحليلها. فالإدراك أو التعلم أو بناء الشخصية ليس كل منها كالحائط المكون من قوالب ملتصقة بل كالمركب الكيميائي اندجت عناصره بعضها في بعض . ولو حللنا المركب إلى عناصره تلاشي المركب نفسه . وبعبارة أخرى فالظواهر النفسية (صيغ) ومجموعات مترابطة الأجزاء تتسم بتناسك داخلي يجعل منها « كليات » .

ومن مؤسسي هذه المدرسة « فريمر Wertheimer و « كوفكا Koffka

و « كهلر Koehler .

٧ — مدرسة تحليل العوامل : Factor Analysis School

تحاول هذه المدرسة الكشف عن أقل عدد من العناصر أو العوامل المستقلة الأولية — أي التي لا يمكن ردها إلى أبسط منها — التي تتألف منها المركبات السيكولوجية كالدكاء والشخصية . وتعتمد في بحوثها على تطبيق الاختبارات السيكولوجية المختلفة ، ومعالجة النتائج بطرق احصائية معقدة « ويعتبر « سبيرمان Spearman الانجليزى منشئ هذه المدرسة (١٩٠٤) « كما يعتبر

«ثرستون» Thurstone من أشهر ممثليها بأمريكا . وقد نجحت هذه المدرسة إلى حد كبير في تقرير الوضع الأخير لمشكلة (التكوين العقلي) كما سنرى فيما بعد .

ولا تزال الخلافات قائمة بين النظريات المختلفة التي تعتنقها المدارس السابقة ، ولكن وجهات نظرها بدأ يقترب بعضها من بعض ، كما أخذت كل مدرسة تخرج من عزلتها ومن إدعائها أنها تستطيع تفسير كل شيء ، حتى زحرت جعبة علم النفس اليوم بمجموعة من الحقائق السيكولوجية الأساسية يتفق عليها الجميع .

الفصل الثاني مناهج البحث في علم النفس

١ - المنهج العلمي

العلم بوجه عام معرفة منظمة لفئة معينة من الظواهر تجمع وترتب بالمنهج العلمي بقصد الوصول إلى قوانين ومبادئ عامة لتفسير هذه الظواهر والتنبؤ بها والتحكم فيها . فالعلم لا يقتصر على تفسير حالات فردية بل يتجاوز ذلك إلى صوغ تعميمات ومبادئ وقوانين تصدق على حالات كثيرة مختلفة . أما المنهج فهو الطريقة التي يتبعها الباحث للإجابة على الأسئلة التي يثيرها موضوع بحثه :

١ - ماذا يحدث ؟ ...

٢ - كيف يحدث ؟ .

٣ - لماذا يحدث ؟ .

ويتميز المنهج العلمي ، في علم النفس وغيره ، يجمع الوقائع عن طريق الملاحظة الموضوعية الدقيقة .

الملاحظة العلمية :

١ - يشترط في الملاحظة العلمية أن تكون منظمة مضبوطة تقوم على التخطيط والوصف الدقيق وتسجيل السلوك تسجيلًا منظمًا مع أكبر قدر من الظروف المحيطة به ، وعلى أن تكون ملاحظة مقصودة أي ترمى إلى هدف واضح هو الإجابة على سؤال معين أو تحقيق فرض معين . كملاحظة طفل لمعرفة نوع لغته أو لعبه أو معاملته للآخرين أو موقفه من السلطة . أو ملاحظة

قرد يلهو أو يتعلم « أو ملاحظة الإنسان نفسه وهو في حالة حزن لو وصف هذه الحالة أو تحليلها . و الملاحظ المدرب يسجل دقائق ملاحظاته وتفاصيلها على الفور أثناء القيام بها مهما بدت له تافهة أو لا قيمة لها . ويصدق هذا بوجه خاص على الملاحظات التي لا تتفق مع وجهة نظره . فن المعروف أن مرور الزمن يحرف الذكريات وأن الإنسان يميل إلى نسيان ما لا يهتم به وما لا يتفق مع رأيه .

٢ - كما يشترط في الملاحظة العلمية أن تكون موضوعية أى لا تتأثر بميول الباحث وعواطفه وانحيازاته وأفكاره وما يقول عامة الناس وغير تلك من العوامل التي تحرف الإدراك وتشوّهه وتميل بالملاحظ إلى أن يرى أشياء غير ماثلة أمامه ، أو تعميه عن رؤية أشياء شاخصة أمام نظره . ومن علامات الملاحظة الموضوعية أن يتفق عدد من الباحثين على صحتها ، أى أن يعيدها باحثون آخرون ويظفرون بنفس النتائج .

٣ - والملاحظ المدرب لا يعمم من حالة واحدة أو بضع حالات ، فإن رأى تلميذاً أو بضعة تلاميذ نجحوا في الحياة بعد فشلهم في الدراسة ، فليس له أن يعمم من هذه الملاحظات المحدودة .

موجز القول أن الملاحظة العلمية يجب أن تكون موضوعية دقيقة ، كما يجب أن تتفادى أخطاء التحيز ، وأخطاء التذكر ، وأخطاء التعميم ... هذه الملاحظة العملية هي أساس المنهج العلمي في البحث مهما اختلفت طرقه كما سيبدو لنا بعد قليل .

والمنهج العلمي هو الفيصل بين ما يسمى علماً وبين غيره من ضروب المعرفة فالطب والفيزياء والكيمياء وعلم الأحياء لم تدخل في نطاق العلم إلا بعد أن خضعت لدراستها للمنهج العلمي . كذلك علم النفس لم يصبح علماً إلا حين بدأ العلماء يطبقون المنهج العلمي في دراسة السلوك .

العلم يصف ويفسر :

علم النفس الحديث ، كفره من العلوم الطبيعية والاجتماعية ، يصف الظواهر النفسية الفردية (السلوك هو الظاهرة النفسية) التي يدرسها وصفاً

دقيقاً ۞ ثم يفسرها في ضوء قوانين ومبادئ عامة . وتفسير الظاهرة يعني ردها الى قانون أو مبدأ عام . فان قلنا إن سبب انحراف هذا الطفل هو حرمانه من عطف والديه ۞ فنحن نطبق قاعدة عامة مقررة هي أن الحرمان من العطف من أسبابه انحراف الاطفال .

وكما وصل علم الفيزيكا الى قانون «بويل» ، وكما وصل علم الكيمياء الى قانون «بقاء المادة» وكما وصل علم الاقتصاد الى قانون «العرض والطلب» كذلك وصل علم النفس الى كثير من القوانين والمبادئ العامة والتعميمات مثل (١) الراحة والاستجمام بعد المذاكرة يثبتان الدروس في ذهن الطالب ، (٢) نحن ننسى ما لا نميل اليه وما لا نهتم به .

(٣) لا تعلم بدون ثواب أو عقاب

(٤) الانفعال الشديد يعطل القدرة على التذكر ..

٢ - أنواع البحوث في علم النفس

تنقسم البحوث في علم النفس إلى بحوث كشفية ووصفية تحليلية وتجريبية

١ - البحوث الكشفية :

تستهدف البحث عن معلومات جديدة تساعد الباحث على استيضاح مشكلة غامضة غير محددة في ذهنه كالمشكلة الآتية مثلاً «أثر كل من المدح والذم في حفز صغار التلاميذ على العمل» وذلك لزيادة تعريف الباحث بها ، وتحديد أبعادها ۞ كما أنها تكشف له عن أهم النتائج التي وصلت إليها البحوث السابقة ۞ وما اتبعه الباحثون من مناهج ، وما صاغوه من فروض ، وما أثاروه من مشكلات ينبغي أن توضع موضع البحث والتجريب في البحوث التالية . كما أنها قد تزوده بالاحصائيات اللازمة لدراسة مشكلة معينة . لذا فالبحث الكشفي خطوة ارتيادية في كل بحث علمي ويمكن أن تسمى «بالدراسة الاستطلاعية» .

البحوث المسحية Surveys

تدخل في نطاق البحوث الكشفية . وهي بحوث تستهدف جمع أكبر

قدر من المعلومات عن الظاهرة . أو هي دراسات اجمالية يقوم بها الباحث في المرحلة التمهيدية من بحث مشكلة معينة وهو لا يزال يجهل الكثير عن هذه المشكلة . هذا على خلاف البحوث المتعمقة التي تستهدف الكشف عن أسباب الظاهرة والتي تتطلب إجراء تجارب غالبا من أمثال البحوث المسحية جمع بيانات عن نسبة انتشار الجريمة في طبقة معينة « أو عن حياة الطلبة في الأقسام الداخلية ، أو عن العوامل الاجتماعية للأمراض النفسية .

وتقتضى البحوث الكشفية قراءة أهم ما كتب في موضوع البحث « واستطلاع آراء الخبراء في الموضوع .

٢ - البحوث الوصفية والتحليلية «

تستهدف وصف الظاهرة المدروسة - كطفل مشكل يهرب من البيت أو يسرف في قضم أظفاره - وصفا كيا أو كيفيادون محاولة للتنفذ في الظاهرة لمعرفة أسبابها . وتختلف عن البحوث الكشفية في أنها تتناول مشكلات محددة بالوصف والتقييم والتحليل « ومع ذلك فقد تشترك مع البحوث الكشفية في دراسة ظاهرة كالقلق المتفشى بين الشباب .

وتبدو البحوث الوصفية بشكل واضح في دراسات «المتابعة» لوصف حالة فريق من الأفراد بعد تدريبهم على دراسة معينة أو برنامج معين أو بعد علاجهم علاجا خاصا « أو تتبع العامل أو الموظف لمعرفة مدى تكيفه لعمله ونجاحه فيه ولمعرفة ما يحتاج إليه من عادات ومهارات جديدة تتيح له أن يترقى في عمله أو أن يتركه إلى عمل آخر أكثر ملاءمة له ... كما تستخدم في تتبع مرضى العقول بعد خروجهم من المستشفى .

كما تستخدم البحوث الوصفية التحليلية في تحليل الأعمال المهنية Job analysis يدوية كانت أم غير يدوية ، لمعرفة ما يتطلبه العمل من حركات وعمليات وأهمية كل منها « والزمن الذي تستغرقه كل حركة ... أو لتحديد الواجبات والمسؤوليات التي يتطلبها أداء العمل ... أو للكشف عن القدرات والمهارات والصفات الضرورية لأدائه « وتلك اللازمة للتفوق فيه . ذلك أن الوصف الشامل يمهّد للتحليل المناسب .

٣ - البحوث التجريبية :

تستهدف اختبار صحة الفروض كما سنرى بعد قليل .

أهم مناهج البحث في علم النفس :

سنتناول بالدراسة فيما يلي المناهج التالية وكلها تقوم على الملاحظة العلمية

١ - منهج التأمل الباطن .

٢ - منهج الملاحظة في مجال الطبيعة .

٣ - المنهج التتبعي .

٤ - المنهج الكلينيكي .

٥ - المنهج التجريبي .

٣ - منهج التأمل الباطن

التأمل الباطن أو الاستبطان introspection هو التأمل الذاتي في محتويات الشعور. هو ملاحظة الفرد ما يجري في شعوره من خبرات حسية أو عقلية أو انفعالية ملاحظة منظمة صريحة تستهدف وصف هذه الحالات وتحليلها أو تأويلها أحيانا . ومن أبسط صور الاستبطان وأقلها تعقيدا ما نفعله في حياتنا اليومية حين نصف لصديق ما نشعر به من تعب أو قلق ، وحين نخبر الطبيب بما نحس به من آلام ، أو حين نذكر لشخص آخر ما نراه أو نسمعه أو نتذوقه .

وقد يدور الاستبطان على الحالات الشعورية الحاضرة أو الماضية . فمن الأمثلة على استبطان الحالات الشعورية الحاضرة أن تطلب إلى شخص أن يصف لك حالته وهو يستمع إلى محاضرة جافة أو وهو يقرأ كتابا مملا أو وهو يتسلم برقية غير منتظرة ، أو ان تطلب إليه أن يصف ما يجري في شعوره وهو يفكر في حل مسألة حسابية مثل إذا ضرب المقسوم في ٤ وقسم المقسوم عليه على ٢ كان خارج القسمة ٤ ، فما هو المقسوم ؟ هل يكلم نفسه وهو يفكر ؟ هل يرى صورا ذهنية لما يفكر فيه؟ وماذا يشعر به حين يستعصى عليه

حل المسألة ؟ وليس الغرض في هذه الحالة معرفة نتيجة الحل « بل وصف الخطوات التي يجتازها الذهن للوصول إلى الحل » وما يصحب ذلك من مشاعر ومن الأمثلة على استبطان الحالات الشعورية الماضية أن تطلب إلى شخص أن يجيبك على الأسئلة الآتية :

« ما أقدم ذكرى تستطيع أن تسترجعها من ذكريات طفولتك ؟ » .

« هل حلمت مرة بأنك تسير عاريا في الطريق ، وماذا كان شعورك أثناء الحلم » ، « هل كان حزنك على موت صديقك منذ شهر أشد من حزنك على فراقه اليوم ؟ » (١) .

وظاهر من هذا أن الاستبطان على درجات مختلفة من المصعوبة والتعقيد . وأنه كمنهج للبحث يحتاج إلى مرانة وتدريب « خاصة إن أردنا أن نخرج منه بمعلومات مفصلة . غير أنه لا يختلف عن ملاحظة الأشياء والموضوعات الخارجية إلا في أنه ملاحظة فردية يقوم بها الشخص المستبطن وحده في حين أن الملاحظة الخارجية ملاحظة علنية يستطيع أن يقوم بها عدة أشخاص . وقد استطاع بعض العلماء عن طريقه أن يظفروا بحقائق ومبادئ سيكولوجية ذات قيمة مثل : أن الإنسان لا يستطيع أن ينتبه إلى شيئين مختلفين في وقت واحد ، وأنه يستطيع أن يشعر باللذة والالم في آن واحد ، وأنه يستطيع أن يسترجع الماضي وأن يفكر دون أن يكون تذكره أو تفكيره مصحوبا بصور ذهنية ، كما هي الحال في التفكير الرياضي والفلسفي .

اعتراضات :

لقد ظل الاستبطان المنهج السائد في الدراسات النفسية حتى أواخر القرن الماضي وأوائل القرن الحالي . ثم وجهت إليه عدة اعتراضات ، بل لقد أعرضت المدرسه السلوكية عن استخدامه بدعوى أنه منهج غير علمي . وكانت حجتها في ذلك أن الحالات الشعورية التي تدرس عن طريق الاستبطان حالات فردية ذاتية أي لا يمكن أن يلاحظها إلا صاحبها وحده « ومن ثم لا يمكن أن تكون

(١) إن استغراق الفرد في أفكاره وهمومه وانشغاله بها لا يسمى استبطانا .

موضوع بحث علمي لأنها لا يمكن التحقق من صحتها . فالعلم لا يقوم على
الفردى الذاتى بل على الموضوعى العام الذى يشترك فى ملاحظته عدة ملاحظين
والرد على هذا الاعتراض أن الحالات الشعورية الفردية كالأحاساس
بالالم أو الشعور بالغضب أو النشاط العقلى أثناء التفكير لا يمكن أن تكون
موضوع دراسة علمية إلا إذا أمكن التعبير عنها تعبيراً موضوعياً ظاهراً عن
طريق اللغة أو الحركات أو الاشارات المختلفة كى يتسنى للغير ملاحظتها
والتحقق من صحتها . أما إن ظلت حبيسة صاحبها يستعصى على الغير ملاحظتها
ظلت خارج نطاق البحث العلمى . على هذا النحو تصبح الحالات الشعورية
ظواهر موضوعية خارجية تخضع للدراسة العلمية كالظواهر التى تدرسها
العلوم الطبيعية سواء بسواء . وبعبارة أخرى فالمعلومات التى نحصل عليها عن طريق
الاستبطان تصبح موضوعات علمية حين يتم التعبير عنها باللغة أى بالتقرير
اللفظى خاصة إن قورنت بموضوعات شبيهة بها عند أشخاص آخرين . فان
اتفقت التقارير اللفظية لعدد من المستبطنين ممن يشتركون فى السن والثقافة
والخبرة والتدريب (١) .. إن اتفقت على أن عملية التفكير لا تقرن أحياناً
بصور ذهنية « زادت درجة الاعتماد على الاستبطان » ولم يعد هناك مجال
للشك فى جدوى هذا المنهج .

وقد عيب على الاستبطان أن الشخص فى أثناءه ينقسم إلى ملاحظ (بكر
الحاء) وملاحظ (بفتح الحاء) فى آن واحد . وهذا من شأنه أن يغير الحالة
الشعورية التى يريد وصفها وتحليلها . فتأمل الانسان نفسه أثناء فرجه أو حزنه
أو غضبه من شأنه أن يخفف من شدة هذه الانفعالات لأنه يستهلك فى تأمله هذا
جزءاً من الطاقة النفسية التى تستهلك فى هذا الفرح أو الحزن أو الغضب .
كذلك الحال حين يتأمل الفرد ما يجرى فى ذهنه أثناء عملية التفكير « فان
المجهود الذى يستنفده فى الملاحظة يجعله أقل انتباهاً وتركيزاً . من أجل هذا

(١) يطلق على الاستبطان حين يجرى فى ظروف منضبطة بالمعمل على مجموعة من الأفراد
المدرين لوصف خبراتهم وتحليلها « الاستبطان التجريى » .

يرى بعض المفكرين استحالة هذا المنهج لأن الانسان ، على حد قول بعضهم لا يستطيع أن يطل من النافذة ليرى نفسه سائرا في الطريق .

والرد على هذا أن ملاحظة الحالة الشعورية لا يمكن أن تكون معاصرة للحالة نفسها ، فأنا أفكر ثم ألاحظ أنني أفكر ، وبذا لا يكون الاستبطان في الواقع الا نوعا من التذكر المباشر للحالة الشعورية التي نلاحظها ، بل قد يكون نوعا من تذكر الماضي القريب كما هي الحال حين نروى حلما رأيناه لشخص آخر . ومن ثم لا تكون الحالة التي نصفها صورة طبق الأصل من الحالة التي نريد ملاحظتها بل مجرد امتداد لها .

الاستبطان لاغنى عنه :

غير أنه بالرغم من العيوب والاعتراضات التي توجه إلى منهج الاستبطان فهو منهج لا غنى عنه للباحث في علم النفس :

١ - فهو الوسيلة الوحيدة لدراسة بعض الظواهر والاحوال النفسية كالأحلام وأحلام اليقظة وشعور الفرد أثناء انفعال الخوف أو الغضب وغيرهما
٢ - كما أنه يقوم بالدور الأكبر في بعض الدراسات التجريبية حين نسأل الشخص الذي تجرى عليه التجربة أن يصف لنا ما يرى أو يسمع أو ما يشعر به بعد مجهود ذهني طويل رتيب ، أو بعد سماعه لحناً موسيقياً ، أو رؤيته شريطاً سينمائياً ، وما يتذكره من صورة نعرضها عليه ثم نحققها عنه .
ومما يذكر أن الاستبطان يستخدمه عالم الفيزيكا في بحوثه حين يسأل شخصا عما يراه حين يدار أمامه قرص مقسم إلى عدة أقسام ملونة مختلفة . كما يستخدمه الفسيولوجي حين يبحث وظائف الحواس . وبه عرفنا أن حاسة الذوق تتضمن أربعة احساسات مختلفة : الحلو والمر والحامض والمالح .

٣ - كما أنه الاساس في استفتاءات الشخصية إذ نطالب إلى الشخص أن يجيب ، تحريراً أو شفويًا « على مجموعة من الاسئلة على ما لديه من ميول ورغبات أو مخاوف أو متاعب : «هل تشعر بالارتباك وانت في جماعة من الناس ؟» «هل يجرح الناس شعورك بسهولة ؟» «هل تعجز عن التصميم حتى تفلت منك الفرصة ؟» .

٤ - وأثناء العلاج النفسى لابد أن يستمع المعالج إلى ما يرويه المريض من مشاعر ومخاوف ووساوس ... ويسترشد بذلك فى تشخيص المرض ومعوثة المريض على الشفاء .

٥ - وهناك ظروف لا يجدى بل يفضل فى بحثها الاقتصار على ملاحظة السلوك الظاهر وحده ، كما لو أردنا أن نعرف الفوارق بين مجموعة من الناس من حيث ميلهم إلى أنواع معينة من الطعام مثلا . فقد يكون أحدهم كلفا بنوع معين من الطعام لكنه يمسك عنه لأنه يسبب له سوء الهضم ، على حين يلتهم آخر طعاما لا يحبه كى يرضى مضيفه .

٤- منهج الملاحظة فى مجال الطبيعة

هو المنهج المستخدم فى علمى الفلك والجيولوجيا وهو الطريقة الوحيدة لدراسة السلوك الذى لا يمكن إحداثه فى معامل علم النفس ، أو السلوك الذى يشوه إن حدث فى المعمل . هنا يلاحظ السلوك كما يحدث تلقائيا فى ظروفه الطبيعية . لذا يستخدم هذا المنهج فى علم نفس الحيوان لدراسة السلوك الاجتماعى للقرود مثلا وميلها إلى أن يحاكى بعضها بعضا، كما يكثر استخدامه فى علم نفس الطفل لدراسة لغة الاطفال فى سن معينة « أو دراسة العاهل أو تغير مظاهر الغضب لديهم بتقدم العمر - كل ذلك وهم يلعبون أو يعملون على سجيتهن فى ظروف طبيعية لا تشعرهم بالحرج ولا تدعوهم إلى التكلف ولا تجعلهم يتمنعون أو يتهربون إن سقناهم إلى معامل علم النفس . كما يكثر استخدامه أيضا فى بحوث علم النفس الاجتماعى لدراسة الصور المختلفة للتفاعل الاجتماعى لدى العمال فى المصانع ، أو لدى المهاجرين من القرى إلى المدينة ، أو لدى الطلبة عند التحاقهم بالجامعة . وفى علم نفس الشواذ يستخدم هذا المنهج لمعرفة العوامل والظروف الاجتماعية التى تسهم فى ذبوع الأمراض النفسية أو العقلية ولهذا النوع من الملاحظة شروط منها : (١) أن يكون الباحث قد تدرب على الملاحظة العلمية (٢) أن تكون لديه أسئلة محددة ينتظر من الملاحظ- الاجابة عليها (٣) ويحسن أن يستعين الباحث بتسجيلات تتيح له ولغيره إعادة الملاحظة من جديد .

■ - المنهج التنبؤي

يستخدم هذا المنهج لعدة أغراض منها تتبع نمو قدرة أو سمة لدى الإنسان من طفولته إلى مرحلة المراهقة مثلا كتتبع نمو الذاكرة أو الذكاء أو اللغة أو القدرة على التعلم أو تطور الشعور الديني . ويكون ذلك بوصف المراحل المختلفة التي يجتازها القدرة أو السمة ، ووصف مظاهرها في كل مرحلة . في هذه الدراسة يجب تتبع مظاهر النمو عند مجموعة بعينها من الأطفال في سنوات متتالية « أو مقارنة عينات مختلفة من الأطفال في الأعمار المتتالية إذا تعذر تتبع نفس المجموعة من الأطفال .

أو يستخدم هذا المنهج لمقارنة سلوك الكائنات الحية في مستويات مختلفة من التطور : «هل تختلف القدرة على التعلم عند الإنسان عنها عند الكائنات الأخرى من حيث النوع أو من حيث الدرجة فقط ؟ » « في أى مستوى من التطور تبرز القدرة على الاستدلال ؟ » « إلى أى حد يتشابه ذكاء الفيل مع ذكاء الفيران ؟ » .

وقد يستخدم هذا المنهج طريقة الملاحظة في مجال الطبيعة ، أو يتخذ طابعا تجريبيا بإجراء اختبارات للتعلم مثلا على الحيوانات في مستوياتها المختلفة - الفأر والكلب والقرود « أو على الإنسان في أعمار مختلفة - الطفولة والمراهقة والشبوخة .

وقد استخدمه «ترمان» Terman في تتبع الأطفال الموهوبين ذوي الذكاء الرفيع من سن مبكرة حتى أتموا دراساتهم وتزوجوا وانخرطوا في الحياة العامة فوجد أنهم احتفظوا بذكائهم مرتفعاً من الطفولة إلى مرحلة الرجولة ، كما وجد أنهم كانوا أصبح أجساماً وأطول أعماراً وأقوم خلقاً وأقوى شخصية وأكثر توفيقاً في الحياة الزوجية والمهنية من متوسط عامة الناس .

وتستعمله مدرسة التحليل النفسي في دراستها المريض النفسي وعلاجه ، وذلك بتتبع حياة المريض وما مر به من صدمات وأزمات منذ الطفولة الأولى ثم تسعى إلى ربط المرض الحاضر بأسبابه في مرحلة الطفولة .

٦ - المنهج الكلينيكي

يستخدم هذا المنهج في تشخيص وعلاج من يعانون اضطرابات نفسية أو انحرافات خلقية أو مشكلات دراسية ممن يفقدون إلى العيادات النفسية . وهو يستخدم وسائل عدة لجميع البيانات اللازمة لتحقيق أغراضه ، منها دراسة تاريخ الحالة - أى الشخص المريض أو المشكل - ويكون ذلك بجمع أكبر قدر من المعلومات عن تاريخه الصحي والعائلي والدراسي والمهني والإجتماعي والتي يمكن أن تفيد في تفسير اضطرابه ... وذلك بسؤال الشخص نفسه أو أفراد أسرته وأصدقائه ... هذا إلى «مقابلة شخصية» مع الطبيب النفسى أو الخبير النفسى بالعيادة يتاح له فيها التحدث عن مشاكله ومتابعيه .. وكثيرا ما تجرى عليه اختبارات سيكولوجية لقياس ذكائه أو بعض قدراته الخاصة وسمات شخصيته .

هذا شاب وفد إلى العيادة يشكو من أنه يعجز عن حل مشكلاته اليومية العادية عجزا واضحا يضطره إلى التماس النصيح والمعونة من كل إنسان . هنا يحتاج الخبير النفسى إلى معرفة أساس هذه المشكلة عنده : هل كان والداه يهملانه في عهد الصغر ، أم كانا يتدخلان في كل شئونه ولا يدعان له فرصة للتفكير والتقدير بنفسه ، أم كانا يطلبان منه أكثر مما يستطيع عمله ، أم كان جو المنزل الذى نشأ فيه جوا لا يبعث على الأمن والطمأنينة ، أو لم تتح له الفرص للاتصال بأطفال من نفس سنه ؟ . هنا يكون المنهج كلىنيا وتتبعيا في آن واحد .

ومن الطرق التى يستخدمها هذا المنهج دراسة ألعاب الأطفال المشكلين (١) لما قد ظهر من أن اللعب طريقة فذة لإستشفاف الحياة النفسية الشعورية

(١) المشكلة السلوكية استجابة تكيفية خاطئة لضغط نفسى يتعرض له الطفل .. وهى علامة على أن حاجة من الحاجات الأساسية للطفل لم تشبع والمشكلة إما جسمية كقضم الأظافر وفقد الشهية للطعام والتبول اللاإرادى وعيوب النطق . وقد تكون المشكلة اجتماعية كالانطواء والعزوف عن اللعب ، أو تكون خلقية كالكذب أو السرقة المتكررة ، أو تكون انفعالية كنوبات الغضب والخاوف الشاذة ، أو تكون دراسية كالتخلف الدراسى بالرغم من ذكاء الطفل .

واللا شعورية للطفل « وأداة ذات قيمة لتشخيص متاعبه النفسية ولعلاجه أيضا . وفي العيادات النفسية الحديثة للاطفال غرف خاصة تحتوى على عرائس ودمى تمثل الأب والأم والأخوة والأخوات والطفل نفسه « ودمى تمثل حيوانات مختلفة متأنسة وضارية « وقطع أثاث مما يوجد فى البيوت كالموائد والاسرة والدواليب ، وكميات من الرمل والماء وجرادل وكيزان يترك الطفل ليلعب على سجيته أو مع خبير نفسى يوجه إليه بعض الأسئلة ، ويراقب نوع الألعاب وتعليق الطفل عليها ، ويشجعه على تكرار المواقف التى تمس متاعبه الإنفعالية وأن يعبر عن المشاعر التى كان يخاف من التعبير عنها فى هذه المواقف وهكذا يتاح للطفل مجال للتنفيس والتصرف الانفعالى يخفف عنه بعض ما يعانيه من قلق وضيق وتوتر نفسى هى أصل مشكلته ومتاعبه .

ويختلف ميدان المنهج الكلينيكى عن ميدان الدراسات التجريبية التى تجرى على أعداد كبيرة فى أنه يهتم بحالات فردية . غير أن هذا لا يحول دون التعميم من دراسة عدد كبير من الحالات الفردية المتشابهة . ومما يجدر ذكره أن « فرويد » مؤسس مدرسة التحليل النفسى وصل إلى فرضه الذى يقول إن « الأحلام رموز لمخاوف ورغبات لا شعورية » من دراسته وملاحظاته الكلينيكية لعدد كبير من المصابين بأمراض نفسية .

إنه منهج تعوزه الدقة والموضوعية اللتان يتسم بهما المنهج التجريبي ، لكنه يزودنا بمعلومات لا يمكن الحصول عليها من المنهج التجريبي ، كالعوامل التى تؤثر فى ماضى الفرد وحاضره .

٧ - المنهج التجريبي

تعرض لذهن الباحث أثناء بحثه أو نتيجة لقراءاته وملاحظاته مشكلات تتحدى تفكيره وتدعوه إلى حلها « والمشكلة سؤال لا يجد جواباً » مثل : هل التدخين يساعد على التفكير ؟ ، هل إنطواء التلاميذ على أنفسهم سبب هام فى

تفوقهم؟، وسلوك القط حيال الفأر هل هو فطري موروث أم سلوك مكتسبه القط عن طريق التعلم أو المحاكاة ؟ . وقد تكون المشكلة رأياً أو اعتقاداً سائداً بين الناس دون سند أو برهان « كالظن بأن الشخص ذا الشعر الأحمر يكون في العادة حاد الطبع ، وأن المرأة أقل قدرة من الرجل على الإبداع الفني ، وأن الطالب الذي يحفظ سريعاً ينسى سريعاً والطريقة التي درج العلماء على استخدامها لحل هذه المشكلات تتلخص في أن يبدأ العالم بتحديد المشكلة تحديداً دقيقاً قد يقتضي جمع بيانات ومعلومات تتصل بها حتى يحيلها إلى سؤال نوعي محدد . هنا يثب إلى ذهنه جواب مبدئي محتمل . هذا الجواب يسمى الفرض . فالفرض هو محاولة مبدئية لحل مشكلة أو تفسير ظاهرة ، هو حكم مبدئي بوجود علاقة بين ظاهرتين تعتبر أحدهما سابقة والأخرى لاحقة .

وقد يكون الفرض صحيحاً أو باطلاً « والتجريب من أهم الوسائل التي تقطع بصحة الفرض أو خطئه . فالهدف الرئيسي من إجراء التجارب في علم النفس وغيره من العلوم التجريبية هو اختبار صحة الفروض . فالفروض لا يمكن أن تصبح حقائق إلا بعد أن يجتاز امتحان التجربة . وأخلاق العلم في هذه الناحية على عكس أخلاق القانون القضائي . فهذا الأخير يرى أن كل متهم بريء حتى تثبت إدانته ، في حين أن العلم يرى أن كل فرض متهم حتى يثبت صدقه . فإن لم يكن صادقاً وجب تركه أو تحويره أو تهذيبه .

والعلم لو اقتصر في بحوثه على انتظار وقوع الأحداث والظواهر للملاحظة لكان سيره بطيئاً . لذا كان لابد له أن يتدخل فيرتب الظروف التي تقع فيها الظواهر ترتيباً معيناً ثم يلاحظ ما يحدث — وهذه هي التجربة . فليست التجربة إلا ملاحظة مقصودة مقيدة بشروط تجعلها تحت مراقبة الباحث وإشرافه « هي تغير مدبر يحدثه الباحث عمداً في ظروف الظواهر . أو هي إحداث ظاهرة في ظروف صناعية معينة يرتبها الباحث قبل إجراء التجربة — في معمل علم النفس أو في مصنع أو مدرسة أو في مختبر للأدوية — بقصد جمع معلومات

عن الظاهرة (والسلوك هو الظاهرة السيكولوجية) تساعده على التحقق من صدق فرض افترضه .

والمنهج التجريبي يعتمد « كغيره من المناهج التي سبق شرحها » على الملاحظة الموضوعية الدقيقة « لكنه يتميز عنها بميزات أخرى ستوضح لنا بعد قليل » من أهمها قدرته على التحكم في مختلف العوامل التي يمكن أن تؤثر في السلوك المدروس كما إنه يتيح الكشف عما بين الأسباب والنتائج من علاقات مما تقدم نرى أن خطوات المنهج التجريبي هي :

- ١ - وجود مشكلة وتحديد لها .
- ٢ - صوغ فرض أو عدة فروض .
- ٣ - اختبار صحة هذه الفروض .

مثال لتجربة :

كلنا يلاحظ أن مكفوف البصر يبطئ السير حين يقترب من عقبة في الطريق ثم يحيد عنها كي لا يصطدم بها . لكن كيف يدرك الأعمى وجود هذه العقبة ؟ إن العمى أنفسهم لا يعرفون على التحديد كيف يتجنبون العقبات . وكانت هناك عدة آراء - فروض - لتفسير هذه الظاهرة ، من أشهرها أن مكفوف البصر لديهم حساسية غير عادية في جلد الوجه وأعصابه ، وهي حساسية تساعدهم على إدراك ما يحدث من تغير في ضغط الهواء بوجوههم «هذا هو الفرض» . وقد أجريت سلسلة من تجارب بسيطة على أشخاص مكفوفين ومبصرين عصبت أعينهم فحسنت في الأمر إذ بينت أن المبصرين معصوبي الأعين يستطيعون أيضاً أن يتفادوا العقبات ولكن بدقة أقل من المكفوفين ، كما بينت أن هؤلاء وأولئك إن طليت وجوههم بطبقة من الشمع ، لم يمنعهم هذا الطلاء من تحاشي العقبات . إلى هنا فندت التجربة الرأي الذي كان شائعاً ، لكنها لم تبين لنا كيف يتفادى المكفوفين العقبات ؟.

المعروف أن الخفاش يحدث أثناء طيرانه ذبذبات ذات تردد عال جداً « وأن هذه الذبذبات تنعكس على ما يعترضه من عقبات - على طريقة الرادار -

فتجعله يطير في الظلام دون أن يرتطم بشيء . وقد أوجت هذه الظاهرة بأن المكفوفين قد يستعينون بالصوت المنعكس في تجنب العقبات . وهذا فرض آخر فأجريت عليهم تجربة أخرى سدت فيها آذانهم فاذا بهم أصبحوا عاجزين عن إدراكها قبل الإصطدام بها . ومن ثم اتضح أنهم يتجنبون العقبات عن طريق السمع وليس لزيادة الحساسية في جلد الوجه . وقد تأكد هذا مرة أخرى من ملاحظة عجز العمى الصم عن تجنب العقبات . ومن هذه التجربة أو التجارب تتضح لنا أشياء كثيرة تميز التجربة على مجرد الملاحظة منها :

مميزات التجربة :

- ١ - أن المحرب صمم خطة دقيقة قبل إجراء التجربة
- ٢ - وأنه جعل الظاهرة تحدث في ظروف معينة معروفة تسمح له بأن يلاحظها ملاحظة دقيقة . كما تسمح له وبغيره أن يعيد إجراء التجربة مرة أخرى وأن يكرر ملاحظة ما يحدث .
- ٣ - وأنه يستطيع تغيير ظروف التجربة وملاحظة ما يصحب هذه التغيرات وما ينجم عنها . فقد وضع المحرب أنواعاً مختلفة من العقبات في طريق الأشخاص الذين أجرى عليهم التجربة ولاحظ سلوكهم في كل حالة . وضعها في مواضع مختلفة ، وعلى أبعاد مختلفة منهم ، وكان يسمعون أصواتاً مختلفة من مصادر مختلفة . وبعبارة أخرى استطاع أن يتحكم في العوامل الهامة التي تؤثر في الظاهرة .
- ٤ - بل لقد أتاحت التجربة قياس (١) أثر العوامل التي تسهم في إحداث الظاهرة . أي تقديرها تقديراً كمياً عددياً . فقد استطاع أن يقيس بالسنتيمترات المسافة بين المكفوف والعقبة قبل أن يدرك وجودها . وكذلك المسافة بينه وبينها قبل أن يشعر بأنه على وشك أن يصطدم بها ، كما استطاع أن يقيس شدة الصوت اللازمة لتجنب العقبة .

(١) القياس هو تقدير الشيء المادى أو الممنوى بواسطة وحدة معينة لمعرفة ما يحتويه من هذه الوحدة . فهو استخدام الأرقام لتمثيل نتائج عمليات حدثت . فالعلم - كل علم - يحاول دائماً أن يستخدم الأرقام لا الصفات لتمثيل ما يلاحظه .

■ - ولو اقتصر الباحث على ملاحظة المكفوفين دون إجراء هذه التجربة ما استطاع أن يفسر كيف يحدث سلوكهم أو لماذا يحدث ؟ ذلك أن الملاحظ ينصت إلى الطبيعة وهي تتحدث عن نفسها ويصورها كما هي عليه . في حين أن المحرّب يتدخل ويوجه إلى الطبيعة أسئلة معينة لتجيب عليها بالإيجاب أو السلب . وهناك فارق كبير بين ملاحظة البرق وهو يمرق خاطفاً وبين إجراء تجربة على الشرر الكهربى يحدثه الباحث في المعمل متى أراد . ويكرر التجربة كلما أراد . ويقدر مختلف الظروف اللازمة لحدوثه .

ومما يجب توكيده أن التجارب تجرى لإختبار صحة الفروض لا لدعمها وتأييدها .

تجربة أخرى :

لنفرض أننا نريد أن نعرف أثر الضوضاء في العمل العقلى . هذه هي المشكلة التى تستهدف التجربة حلها . والتى يجب أن تحدد أبعادها وألفاظها قبل صياغة الفرض الذى ترمى التجربة إلى اختيار صحته . المعروف أن الضوضاء أشكال وأنواع ، فهناك الضوضاء المتصلة والضوضاء المتقطعة ، الضوضاء المألوفة وغير المألوفة . الضوضاء العالية وغير العالية .. كذلك العمل العقلى قد يكون بسيطاً كالقيام بعمليات جمع وطرح أو صعباً كمذاكرة موضوع في الفلسفة أو الرياضيات . هنا يتسع المجال لأكثر من فرض . ولنفرض أننا اخترنا الفرض الآتى : الضوضاء العالية المتصلة تؤثر تأثيراً سيئاً في الأعمال العقلية الصعبة .

لكننا نعرف أن العمل العقلى ، أيا كان نوعه ، يتأثر بعوامل أخرى كثيرة خارجية وشخصية . فمن العوامل الخارجية درجة الحرارة وشدة الإضاءة والتهوية ومعدل الرطوبة ، كما يتأثر بعوامل شخصية نفسية وجسمية كسن الفرد وخبرته وذكاؤه واستعداده وصحته وهل هو متعب أو مستريح . جائع أو منفعل أو غير مهمتهم ... فلكى ندرس أثر عامل واحد من هذه العوامل

وهو الضوضاء العالية الموصولة لابد من تثبيت جميع العوامل الأخرى - الخارجية والشخصية . وهنا نستطيع أن نجري التجربة بإحدى طريقتين : فأما أن نوازن بين الإنتاج العقلي لمجموعة واحدة من الطلاب مثلاً في جو هادئ بانتاجهم في أجواء تزداد شدة الضوضاء المتصلة فيها تدريجاً « بشرط أن تكون الظروف الخارجية واحدة في الحالتين . الطريقة الثانية هي أن نستعين بمجموعتين من الطلاب تتشابهان على قدر الإمكان من حيث السن والجنس والصحة والذكاء والمستوى الثقافي ... ونسوى بينهما كذلك في الظروف الخارجية للعمل ، ثم نقارن بين انتاج المجموعة الأولى وهي تعمل في جو هادئ بانتاج المجموعة الثانية وهي تعمل في أجواء تزداد فيها شدة الضوضاء تدريجاً . وغنى عن البيان أن العمل العقلي الذي يقوم به الطلاب في الحالتين لابد أن يكون متساوياً في الصعوبة والنوع « وأن تكون طريقة تقديره ثابتة كذلك .

ويطلق على الظاهرة أى السلوك الذى يراد دراسته وقياسه اسم المتغير التابع أى الذى يتوقف حدوثه على عوامل وظروف أخرى ، فالعمل العقلي وسلوك المكفوفين في التجريبتين السابقتين مثالان للمتغيرات التابعة « كما تسمى العوامل والظروف التى تعتبر مسئلة عن وقوع الظاهرة المتغيرات التجريبية أو المستقلة « وهى العوامل التى يتناولها المحرب بالتثبيت والعزل والتغير (١) .

ضبط العوامل :

وهكذا نرى مرة أخرى كيف تعيننا التجربة على التحكم في ظروف يصعب أو يتعذر السيطرة عليها في الأحوال العادية . الواقع أن جوهر التجربة وأساسها النظرى هو ضبط العوامل الهامة التى تؤثر في الظاهرة « ويقصد بالضبط تثبيت هذه العوامل جميعاً ما عدا العامل الذى يراد معرفة

(١) استأمن العلم الحديث عن مفهوم « السبب » بمفهوم (المتغير المستقل) ، وعن مفهوم « النتيجة » بمفهوم (المتغير التابع) .

أثره ، وتغيير هذا العامل من حيث مقداره أو نوعه . وبهذا يتسنى لنا تحديد العلاقة بين الضوضاء والعمل العقلي وصوغ هذه العلاقة في صورة مبدأ عام أو قانون . مثل ذلك كمثل نهر النيل تغذيه روافد كثيرة ، فإذا أردنا أن نعرف أهمية رافد واحد منها في فيضانه لزم أن نسد مصبات الروافد الأخرى ماعدا الرافد الذى نريد معرفة أثره .

وقد تسفر التجربة أحياناً عن أن هذا العامل الذى ندرس أثره لا صلة له بالظاهرة . فإن كانت له صلة « تمضى التجربة لقياس أثر هذا العامل في الظاهرة . فالقياس شرط ضرورى لتقدم العلم .

المجموعة التجريبية والضابطة :

لايكفى في كثير من الأحيان إجراء التجربة على مجموعة واحدة من الأفراد بل يتعين استخدام مجموعتين إحداهما «المجموعة التجريبية» وهى التى تتعرض لتأثير العامل الذى يراد معرفة أثره . أما الثانية فتسمى «المجموعة الضابطة» وهى مجموعة تتكافأ على قدر الإمكان مع المجموعة التجريبية في جميع العوامل ما عدا العامل الذى يراد معرفة أثره . ويكون هذا حين تتدخل عوامل عارضة تفسد القياس إن تكررت التجربة على مجموعة واحدة ، أو حين لا يمكن مقارنة سلوك نفس الأفراد في مواقف مختلفة ، كما سيتضح من الأمثلة الآتية :

١ - لوحظ أن الأطفال يتذكرون جيداً في الصباح ما يروى لهم من قصص قبيل النوم ، على حين لا يتذكرون تفاصيل ما يروى لهم من قصص أثناء النهار . فطُرأت لبعض الباحثين الفكرة التالية ، وهى أن النوم ، أو الراحة والاسترخاء بوجه عام عقب سماع قصة أو مذاكرة درس من شأنه تثبيت المعلومات والذكريات في الذهن « في حين أن الحفظ أو المذاكرة أو سماع قصة لا تعقبه فترة راحة بل تعقبه أوجه أخرى من النشاط يؤدي إلى إضعاف ما حفظه الفرد أو ذاكره أو سمعه . ولاختبار صحة هذا الفرض جيء بمجموعة كبيرة من التلاميذ وكلفوا بحفظ قائمة من عدة ألفاظ عن ظهر قلب . ثم قسمت هذه المجموعة إلى فئتين كلفت الأولى استظهار قائمة أخرى من الألفاظ

(المجموعة الضابطة) على حين استراحت الفئة الثانية (المجموعة التجريبية) . وبعد أن حفظت الفئة الأولى القائمة طلب إلى أفراد الفئتين استرجاع ما يمكنهم استرجاعه من ألفاظ القائمة الأولى ، فوجد أن قدرة أفراد الفئة الأولى على التذكر دون قدرة أفراد الفئة الثانية التي استراحت . وهكذا تحققت صحة الفرض عن طريق التجريب .

ولا يخفى أننا نستطيع أن نجري هذه التجربة على مجموعة بعينها من التلاميذ « غير أنه يخشى أن تكون ألفهم بموقف التجربة عند تكرارها أو مللهم من هذا التكرار ... عوامل تفسد نتائج التجربة .

٢ — مثال آخر : لنفرض أننا نريد أن نعرف قيمة نوع معين من العلاج النفسى كالعلاج بالتنويم المغناطيسى في شفاء مرض نفسى معين كالهستيريا مثلا . هنا لا يكفى أن نطبق العلاج على مجموعة واحدة من المرضى لأن بعض المرضى قد يشفون من تلقاء أنفسهم دون خضوع للعلاج . كما أن نسبة من يشفون قد تتوقف على عوامل مختلفة منها سن المريض وجنسه وتربيته وطول إصابته بالمرض ... لذا يتعين في هذه الحال إجراء التجربة على مجموعتين من المرضى تتكافآن على قدر الإمكان في العوامل السابقة « تخضع إحداهما للعلاج (المجموعة التجريبية) وتترك الثانية دون علاج (المجموعة الضابطة) ، فإذا ظهر أن عدد من يشفون أو يتحسنون في المجموعة الأولى أكبر بدرجة ملحوظة منه في المجموعة الثانية ، حق لنا أن نعزو هذا التحسن أو الشفاء إلى العلاج وليس إلى الشفاء التلقائى أو إلى عوامل أخرى . لقد كانت الطريقة المتبعة في الماضى هى معالجة طائفة من المرضى لمدة طويلة ، ثم إحصاء عدد من برئوا وعدد من تحسّنوا وعدد من بقوا على حالتهم بل وعدد من ساءت حالتهم بالفعل . فإن كانت نسبة من برئوا وتحسّنوا نسبة عالية قطعوا بجدوى هذا النوع من العلاج . غير أن أمثال هذه التجربة ليست فاصلة بأية حال « لأن الشفاء أو التحسن قد يرجعان كما قدمنا إلى العلاج »

أو يرجعان إلى الشفاء التلقائي وعوامل أخرى . والمجموعة الضابطة هي الفصيل في هذه الحال .

٣ - بل يتحتم علينا أحياناً أن نستخدم مجموعة ضابطة مع أكثر من مجموعة تجريبية واحدة « كما هي الحال في التجارب التي تجرى لإختبار القيمة العلاجية للأدوية الجديدة التي لم يسبق إستعمالها . لقد ظهرت في السوق أقراص قليل إنها تقي من نزلات البرد والزكام « وقيل في الدعاية لها إنها جربت على عدد كبير من الناس قسموا مجموعتين تناولت الأولى هذه الأقراص وحرمت الثانية منها « فظهر أن نسبة من أصيبوا بالبرد في المجموعة الأولى أقل بكثير في المجموعة الثانية « غير أن إجراء التجربة على هذا النحو لا يخلو من عيب . ذلك أن القيمة العلاجية للدواء قد ترجع إلى خصائصه الطبية كما قد ترجع إلى عوامل نفسية كالإيحاء أو توقع الشفاء . وبما أننا نريد أن نعرف التأثير الطبي لا النفسى للدواء لذا يجب تثبيت أثر العوامل النفسية . ويكون ذلك بإجراء التجربة على مجموعات ثلاث ، تعطى الأولى هذه الأقراص (المجموعة التجريبية الأولى) ، وتعطى الثانية أقراصاً مزيفة أى تشبه الأقراص الحقيقية في الشكل واللون والحجم والطعم غير أنها تختلف عنها في التركيب الكيماوى إختلافاً كبيراً (المجموعة التجريبية الثانية) ، أما المجموعة الثالثة فلا تعطى شيئاً (المجموعة الضابطة) . وقد حدث هذا الفعل فكانت النتيجة أن عدد من لم يصابوا بالبرد في المجموعة الأولى كان كعدد من في المجموعة الثانية « وأن عدد من أصيبوا بالبرد في المجموعة الأولى كان أقل من عدد من في المجموعة الضابطة . وهكذا بينت هذه التجربة الثانية أن تأثير الدواء نفسى أكثر منه طبيياً .

ملحوظة : نسارع إلى القول بأن البحث العلمى ليس مقصوراً على البحث التجريبى كما يذهب بعض العلماء « وأن المنهج التجريبى هو المنهج المثالى وليس المنهج الوحيد لاختبار صحة الفروض .

٨ - الإحصاء في علم النفس

أصبح الإحصاء وسيلة لا بد منها لتصميم البحوث السيكولوجية ، تجريبية

أم غير تجريبية • وتفسير نتائجها . لنفرض أننا نريد أن نعرف هل هناك فرق في القدرة اللغوية بين البنين والبنات في مرحلة التعليم الابتدائي ؟ هنا تعترضنا عدة مشكلات منها :

١ - عدد الأفراد الذين يجب أن يجرى عليهم البحث • هل يكفي أن تكون مجموعة الأفراد (أو ما تسمى بالعينة) من كل جنس ٢٥ أو ٣٠ أو ٥٠ مثلاً ! لا يخفى أنه من المتعذر أو من المحال إجراء البحث على جميع البنين والبنات في هذه المرحلة • فلا بد إذن أن نأخذ عينة تمثل هذه الأعداد الضخمة من البنين والبنات تمثيلاً صادقاً دقيقاً ، فيكون مثلنا كمثل الكيميائي الذي يكفي بأخذ بضع سنتيمترات من دم المريض لتحليلها بدل أن يسحب كل دمه .. لذا يجب ألا تكون العينة في بحثنا هذا مختارة من مدارس نموذجية أو من مدارس في الريف فقط أو مدارس في أوساط إجتماعية وإقتصادية ممتازة ... وبعبارة أخرى يجب ألا تكون العينة (متحيزة) . هنا يساعدنا الإحصاء على إختيار العينة المناسبة من حيث نوعها وعددها بحيث نستطيع أن نستنتج منها ما نريد إستنتاجه من كافة البنين والبنات .

٢ - وقياس القدرة اللغوية لابد لنا من إختيار أو عدة اختبارات سيكولوجية . فهل هذه الاختبارات مناسبة وثابتة وصادقة ؟ نحن نريد أن تكون هذه الاختبارات مقاييس موضوعية ثابتة ، كالمسطرة والترمومتر ، للقدرة التي نريد قياسها ، إختبارات لا تتغير نتائجها تغيراً ملحوظاً متى أعيد إجراؤها على نفس الأفراد . وهذا هو المقصود بالاختبار الثابت . فضلاً عن أن تكون اختبارات صادقة أي تقيس بالفعل القدرة التي تريد قياسها - وهي القدرة اللغوية - لا قدرة أخرى غيرها ... وفي الإحصاء طرق عدة نستوثق بها من ثبات الاختبارات وصدقها .

٣ - ولنفرض أننا بعد إجراء هذه الإختبارات وجدنا أن متوسط درجات البنين ٣٠ والبنات ٥٠ فهل يجوز لنا أن نقرر أن البنات يتفوقن على البنين في القدرة اللغوية ؟ لا يجوز لنا ذلك لأن هذا الفرق قد يرجع إلى ظروف البحث أو أخطاء القياس أو طريقة إختيار العينة أو إلى المصادفة

البحتة ... ولا يرجع بالفعل إلى طبيعة المجموعتين بحيث أننا لو كررنا البحث على عينات أخرى اختفى هذا الفرق . هنا يتدخل الاحصاء لبيان لنا ما إذا كان هذا الفرق بين متوسطي المجموعتين فرقاً جوهرياً أم يرجع إلى المصادفة وأخطاء القياس مثلاً .

٤ . ويفيدنا الاحصاء أيضاً في عرض البيانات والنتائج على صورة جداول أو رسوم بيانية تسمح بادراك ما بين أجزائها من علاقات ، وقراءة ما تنطوي عليه من معانٍ ، ومقارنتها بنتائج الدراسات الأخرى .

٥ - والإحصاء يعيننا على معرفة (مدى الثقة) فيما نحصل عليه من نتائج؟ وإلى أى حد يمكن (تعميم) ما نحصل عليه من نتائج .

غير أن الاستعانة بالاحصاء لا تقلل من أهمية التفكير السليم في تفسير النتائج . فقد يبين الاحصاء مثلاً أن متوسط أعمار المدخنين أقل منه عند غير المدخنين . لكن هذا لا يعنى بالضرورة أن التدخين يقصر الأعمار . إذ قد يرجع هذا الاختلاف إلى أن غير المدخنين يهتمون بصحتهم أكثر من المدخنين

أسئلة وتمارين

- ١ - يبدو التكيف للبيئة بشكل واضح حين تعترض الفرد مشكلة
إضرب أمثلة توضح هذه العبارة .
- ٢ - ليس البيت الواحد بيئة سيكولوجية واحدة لجميع من به من
الأطفال - اشرح هذه العبارة .
- ٣ - بين كيف تستطيع أن تقوم ببحث عن تطور الميول عند المراهقين
- ٤ - صمم بحثاً تجريبياً يبين صلة التحصيل الدراسي بالذكاء .
- ٥ - حين تستشير طبيباً فإنك تقدم له معلومات استبطانية وأخرى
موضوعية عن حالتك - أضرب أمثلة لكل نوع .
- ٦ - أراد طالب أن يعرف هل الأفضل أن يذاكر في الصباح أو في
المساء فأخذ يذاكر الرياضيات في الصباح واللغة الانجليزية في المساء . فوجد
أن درجاته في اللغة قد تحسنت ، فاستنتج أنه من الأفضل أن يذاكر في المساء
ما وجه الخطأ هذه التجربة ؟
- ٧ - التجربة دون فرض عمياء ، والفرض دون تجربة فرض أعرج -
أشرح المقصود من ذلك .
- ٨ - اضرب أمثلة لأنواع من السلوك استطعت أن تتنبأ بحدوثها ،
وماهى الأسس التى أقمت تنبؤك عليها ؟...
- ٩ - قال أحد علماء النفس الأمريكيين : «بدأ علم النفس بدراسة
الروح لكن زهقت روحه » ثم أصبح علم العقل لكن ذهب عقله ، ثم أصبح
علم الشعور وأخشى أن يفقد شعوره » - ماذا كان يقصد بهذه العبارة ؟
- ١٠ - يرى البعض أن اختلاف المدارس يؤدي إلى تقدم العلم ، ويرى
آخرون عكس هذا رأى - فإ رأيك أنت فيما يتعلق بعلم النفس .

الباب الثاني

دوافع السلوك

تمهيد وتعريف

الفصل الاول : الدوافع الفطرية

الفصل الثاني : الدوافع الاجتماعية

الفصل الثالث : الدوافع اللاشعورية

الفصل الرابع : الانفعالات

دوافع السلوك

تمهيد وتعريف

الدافع هو كل ما يدفع إلى السلوك « ذهنيا كان هذا السلوك أم حركيا لذا كان موضوع الدوافع يتصل بجميع الموضوعات التي يدرسها علم النفس إذ لا سلوك بدون دافع « فهو وثيق الصلة بعمليات الانتباه والادراك والتذكر والتخيل والتفكير والابتكار والتعلم ... كما أنه يمس موضوعات الإرادة والضمير وتكوين الشخصية بطريقة مباشرة. ولئن أحبطت دوافع الفرد أى حيل بينها وبين التعبير عن نفسها بصورة موصولة اهتزت صحته النفسية أو اضطربت .

أما من الناحية العملية فموضوع الدوافع من أكثر موضوعات علم النفس أهمية وإثارة لاهتمام الناس جميعا . فهو يهم الأب الذى يريد أن يعرف لماذا يميل طفله إلى الانطواء على نفسه والعزوف عن اللعب مع أقرانه ، أو لماذا يكون طيعا ممتثلا فى المدرسة ، ومشاكسا معتديا فى البيت ، أو لماذا يسرف فى الكذب أو قضم أظفاره . كما يهم المدرس الذى يعمل على معرفة دوافع تلاميذه وميولهم ليتسنى له أن يستغلها فى حفزهم على التعلم . وهو يهم الطبيب إذ يريد أن يعرف سبب التشكى الموصول لمرضى يدل فحصه على خلوه من الأسباب الجسمية للمرض ، أو لماذا يهمل بعض المرضى إتباع نصائحه وإرشاداته ، أو يسبّرون على عكس ما يشير به ؟ فإن كان معالجا نفسيا تطلع إلى معرفه الدوافع التى تكمن وراء هذيان المجنون أو أوهام المخبول أو التردد الشاذ عند المصاب بالوسواس ؟ ورجل القانون يهمه أن يعرف الدوافع التى تقصر بعض المجرمين على معاودة لإرتكاب الجريمة بالرغم مما يوقع عليهم من عقاب أليم ؟ وصاحب العمل يهمه أن يعرف ما يدفع العمال الى التمرّد بالرغم من كفاية الأجور واعتدال ساعات العمل ؟ . والسياسى يرى لزما عليه لنجاحه فهم الدوافع الاجتماعية للناس واتجاهاتهم واهتماماتهم . ومصمم الاعلانات التجارية يحاول تصميم الاعلان على نحو يدفع الناس الى الاقبال على السلعة التى يروج لها ..

ودوافح الانسان لاعدلها ولاحصر: الجوع والعطش ، الخوف والغضب الحُب والكراهية ، الحاجة إلى الأمن والحاجة إلى التقدير الاجتماعي والرغبة في الظهور أو في التعبير عن الذات وما يتفرع على هذه الحاجات والرغبات من حاجات فرعية ومطالب لاعدادها « كالحاجة إلى تعلم لغة أجنبية ، أو شراء سيارة أو قراءة جرائد معينة » أو اختيار ملابس معينة ... هذا إلى عواطف وميول شتى كعاطفة الولاء للأسرة أو للوطن أو لصديق أو لمبدأ « وكالميل إلى الرحلات أو جمع طوابع البريد أو النشاط الرياضي ... يضاف إلى هذا أهداف الانسان ومستوى طموحه وفلسفته في الحياة وضميره ، وهي من الدوافع القوية . ومن الدوافع الانسانية الهامة أيضا الشعور بالنقص والشعور بالذنب والشعور بالقلق وما يحمله الفرد من عقد نفسية مختلفة .

من هذه الدوافع ما هو فطري أولى ينتقل إلى الفرد عن طريق الوراثة البيولوجية فلا يحتاج الفرد إلى تعلمه واكتسابه كدوافع الجوع والعطش والنوم والجنس والاستطلاع . ومنها ما هو مكتسب ثانوي أي يكتسبه الفرد نتيجة تجربته اليومية أثناء تفاعله مع بيئته خاصة الاجتماعية كالشعور بالواجب أو عاطفة احترام الذات أو عادة التدخين أو انفعال الحجل .

ومن الدوافع ما هو شعوري أي يفطن الفرد إلى وجوده كـ رغبتك في السفر إلى بلد معين أو ميلك إلى الاستماع للموسيقى ... ومنها ما هو لا شعوري لا يفطن الفرد إلى وجوده كالدافع الذي يحمل الانسان على نسيان موعد هام أو على تفضيل السمرات لا الشقراوات من النساء أو الدافع الذي يقصر المريض بالوسواس على الاسراف في غسل يديه .

ولنذكر أخيرا أن الانفعالات كالخوف والقلق والغضب والفرح والحزن من الدوافع القوية التي تحرك سلوك الناس والتي سنتناولها بالتفصيل في الفصل الرابع من هذا الباب .

تعريف الدافع : Motive

للدافع تعاريف كثيرة منها أنه حالة داخلية « جسمية أو نفسية تثير السلوك في ظروف معينة » وتواصله حتى ينتهي إلى غاية معينة . فالكلب الجائع

يضرب في الأرض متجها ذات اليمين وذات الشمال « مندفعاً إلى هنا وإلى هناك أو مرتداً يتلمس الطعام ويتحسس ، ولا ينتهى سلوكه حتى يقع على طعام أو يصيبه الكلال والاعياء والشخص الذى يؤلمه ضرره لا يكف عن البحث عن مسكن يتخفف به من الألم . والطالب يدأب ويسهر الليالى ويحاول بعد إخفاق بدافع الرغبة فى النجاح أو التفوق أو الظفر بمركز اجتماعى لائق أو بهذه الدوافع جميعاً . والعالم لا يبرح يبحث وينقب ويقرأ ويستشير حتى حتى يبلغ غايته ويرضى دافع الاستطلاع عنده . والطفل إن لم يجد لعبته فى مكانها ظل فى حالة من التوتر والضيق وأخذ يلتمسها فى جميع مظاهرها ، ويسأل أو يصرخ أو يبكي ، ولا تهدأ ثائرته حتى يعثر عليها أو يشغله شاغل عنها . وقل مثل ذلك فى الشخص الغاضب المتأزم المكظوم فإنه لا يزال يتربص بمن آذاه « ويتحين له الفرص ، ويأخذ عليه كل السبل وهو فى حالة من التوتر (١) والضيق لا تحف أو تزول حتى ينال منه ...

لذا يعرف الدافع أحياناً بأنه حالة من التوتر الجسمى النفسى تثير السلوك وتواصله حتى يخف هذا التوتر أو يزول فيستعيد الفرد توازنه . كأن الدافع اضطراب يحل توازن الفرد فيسعى الفرد إلى استعادة توازنه . وكأن غاية السلوك هى إرضاء الدافع بإزالة التوتر واستعادة التوازن . ويتضح هذا بوجه خاص فى دوافع الجوع والعطش والحاجة إلى التبول والتبرز وغيرها من الحاجات الفسيولوجية كما يتضح فى حالة الانفعالات كالخوف أو الغضب التى يبدو فيها التوتر الجسمى النفسى بشكل واضح . على هذا النحو تخضع الدوافع والسلوك الصادر عنها لمبدأ يسمى مبدأ «استعادة التوازن» سنتناوله بالتفصيل بعد قليل .

والأصل فى الدافع أن يكون كامناً غير مشعور به حتى يجد من الظروف ما ينشطه ويثيره . والمنبه أو المثير « داخلياً أم خارجياً » هو ما يحيل الدافع

(١) التوتر حالة جسمية نفسية مؤلمة أو غير مريحة تنشأ من نشاط الدافع وتزداد إن أحيط الدافع أى أعيق السلوك الصادر عنه من بلوغ هدفه . والتوتر يعنى أن توازن الفرد قد اختل فلا بد من القيام بسلوك لاستعادة توازنه .

من حالة الكمون إلى حالة النشاط . على هذا النحو نستطيع وصف سيرة الدافع بالصورة الآتية :

مثير — حالة توتر — سلوك موجه — غاية ترضى الدافع فتزيل التوتر وتنبى السلوك .

والدوافع حالات أو استعدادات لا نلاحظها مباشرة بل نستنتجها من الاتجاه العام للسلوك الصادر عنها « مثلنا في ذلك كمثل عالم الفيزيقا لا يلاحظ «الحاذية» مباشرة بل يلاحظ ظواهر مختلفة تشترك كلها في صفة واحدة هي النزعة إلى التحرك نحو مركز الأرض . فان كان السلوك متجها إلى الطعام استنتجنا دافع الجوع وان كان متجها نحو الشراب استنتجنا دافع العطش » وان كان متجها نحو الاجتماع بالناس استنتجنا الدافع الإجتماعى .

والدافع اصلاح عام شامل تحتوى اللغة على ألفاظ كثيرة تحمل معناه الاجمالى « لكن علم النفس يحاول التمييز بين بعضها وبعض ، منها : الحاجة » الحافز « الباعث ، الميل ، النزعة ، الرغبة ، العاطفة ، الاتجاه ، الغرض ، القصد ، الارادة .

الدافع حافز وغاية :

الدافع قوة محركة موجهة في آن واحد . فهو يثير السلوك إلى غاية أو هدف يرضيه « ولئن أثير الدافع وأعيق عن بلوغ هدفه ظل الفرد في حالة من التوتر كأنه زنبك مشدود . وبعبارة أخرى فالدافع استعداد ذو وجهين وجه داخلى محرك، ووجه خارجى هو الغاية أو الهدف الذى يتجه إليه السلوك الصادر عن الدافع كالأكل والشرب أو الظفر بمركز اجتماعى مرموق .

ويسمى الوجه الداخلى للدافع بالحافز drive . والحافز لا يعدو أن يكون حالة من التوتر تولد نزوعا إلى النشاط العام المنتشر وتجعل الفرد حساساً لبعض جوانب البيئة كرائحة الطعام أو سلوك الجنس الآخر « لكن الحافز وحده لا يوجه السلوك توجيهاً مناسباً لذا يكون السلوك الصادر عنه وحده سلوكاً أعمى ، في حين أن السلوك الصادر عن الدافع يكون سلوكاً موجهاً

إلى هدف معين . وبعبارة أخرى فالخافز مجرد «دفعه من الداخل» في حين أن الدافع «دفعه في اتجاه معين» موجز القول (أن الدافع هو سبب السلوك وغايته في آن واحد) .

أما الباعث Incentive فموقف خارجي « مادي أو اجتماعي » يستجيب له الدافع . فالطعام باعث يستجيب له دافع الجوع . ، ووجود شخص آخر أو صرخته باعث اجتماعي يستجيب له الدافع الاجتماعي أو عاطفة الشفقة ، كذلك وجود جائزة أو مكافأة من البواعث التي تستجيب لها في مختلف الناس دوافع مختلفة . فالدافع قوة داخل الفرد « والباعث قوة خارجه . والبواعث ايجابية أو سلبية . فالإيجابية ما تجذب الفرد اليها كأنواع الثواب المختلفة « والسلبية ما تحمل الفرد على تجنبها والابتعاد عنها كضروب الاستهجان أو العقاب التي تمثلها القوانين الرادعة والزواجر الاجتماعية .

ويطلق اصلاح الحاجة need بمعناها الواسع على حالة من النقص والافتقار او الاضطراب ، الجسمي أو النفسي ، إن لم تلق اشباعا أثارت لدى الفرد نوعا من التوتر والضييق لا يلبث أن يزول متى قضيت الحاجة أي متى زال النقص أو الاضطراب واستعاد الفرد توازنه . فالفرد يكون في حاجة إلى الطعام متى أعوز جسمه الطعام ، وفي حاجة إلى الأمن متى احتواه الخوف وافتقر إلى الأمن ... ومما يذكر أن الفرد قد يكون مفتقرا إلى الطعام دون أن يشعر بذلك لانهاكه في عمل مثلا، أو يشعر بالرغبة في الطعام دون أن يكون في حاجة اليه .

أما الرغبة desire فهي الشعور بالميل نحو أشخاص أو أشياء معينة كـرغبة الطفل في تقبيل أمه ، ورغبة الطالب في اتقان نظرية النسبية ، ورغبتك في السفر إلى مكان معين أو تناول حساء الخرشوف ... فالرغبة لا تنشأ من حالة نقص أو اضطراب كما هي الحال في الحاجة ، بل تنشأ من تفكير الفرد فيها أو تذكره إياها أو ادراكه الاشياء المرغوبة . وبعبارة أخرى فالحاجة تستهدف تجنب ألم في حين أن الرغبة تستهدف التماس لذة . وقد يكون الإنسان في حاجة إلى شيء لكنه لا يرغب فيه كأن يكون في حاجة إلى تعاطي أدوية

معينة لا يسيغها ، أو يرغب في شيء لا يكون في حاجة اليه فقد يرغب في تناول الحلوى وهو في غير حاجة اليها بل قد تكون ضارة بصحته . وترى مدرسة التحليل النفسى ان هناك رغبات لا شعورية أى لا يفتن الشخص إلى وجودها كـرغبة الطفل في موت أخيه الأكبر أو أبيه الذى يقسو عليه .

وأقوى من الرغبة «الشوق» و«التوق» ■ وأقوى من هذين «الكلف» Craving وهو الإغرام والحب الشديد ، أما «الولع» passion فهو رغبة تفضخمت تضخماً شديداً أو خبيثاً بحيث برزت على غيرها من الرغبات وطبعت شخصية الفرد بطابعها كالولع بالطعام أو بالمشروبات أو بلعب الشطرنج و كالولع الدينى أو السياسى و كالحب العارم والبخل الشديد . بل ان ولع الأم بطفلها قد ينقلب إلى رغبة مجنونة فى السيطرة والا استحوذ لا تقل دراسة عن الأنانية الضيقة . والولع يؤدي إلى اختلال شديد فى التوازن النفسى للفرد ، لأن الولع يزيح مركز ثقل الشخصية من مكانه . فهو يحتكر الفرد بأسره ، فلا يعود الفرد ينتمى إلى نفسه ، أو يعرف أسرته أو يشعر بالواجب . وقد ينتهى الولع بالجنون فهو شديد الشبه به ، أو بالانتحار .

وغاية كل سلوك end أو هدفه goal هو النهاية التى يقف عندها السلوك المتواصل . هو ما يشبع الدافع واليه يتجه السلوك ويكون فى العادة شيئاً خارجياً أما الغرض purpose فهو ما يتصوره الفرد فى ذهنه من غايات يقصد إلى بلوغها أو يعزم على تجنبها . والغرض دافع شعورى يثير السلوك ويوجهه ويملى على الإنسان الوسائل الملائمة لتحقيقه . وترى المدارس الغرضية أن هناك أغراضاً لا شعورية .

ولقد ذكرنا من قبل أن كل سلوك يرمى إلى بلوغ غاية حتى إن لم يكن الفرد شاعراً بهذه الغاية فما معنى القول بأن الفرد يقوم بسلوك لا يتصور غايته من قبل ؟ كأن يقوم الطائر بجمع القش اللازم لبناء عشه ، أو يقوم المصاب بالوسواس بغسل يديه ، كلما فتح باباً أو لمس كتاباً أو صافح شخصاً . معناه أن هذا السلوك هو الطريقة الوحيدة التى يزول بها التوتر الذى خلقه الدافع ■

فالفرد يحاول طريقة بعد أخرى حتى يقع على واحدة تخفف من حدة التوتر عنده .

الانتحاءات والأفعال المنعكسة :

السلوك الصادر عن الدافع نشاط تلقائي ينبعث من عوامل داخلية . فالكلب يقوم من تلقاء نفسه بحثاً عن الطعام إن عضه الجوع وهذا على عكس حركة الجمادات ، فالكرة أو الحجر لا يتحرك الا بفعل محرك خارجي كقذفة من يد أو صدمة بشئ آخر لذا يجب أن نخرج من نطاق السلوك الصادر عن الدوافع «الانتحاءات» tropisms وهي أفعال آلية جبرية تلاحظ عند النباتات والحيوانات الدنيا استجابة لمنبهات فيزيقية خارجية كاستجابة أوراق النبات للضوء وجذوره لجاذبية الأرض وكاندفاع الفراشة نحو الضوء وهرب الصراصير إلى الأماكن المظلمة . كذلك يجب أن نخرج من نطاقه «الأفعال المنعكسة» reflexes والفعل المنعكس حركة جبرية بسيطة غير مكتسبة تحدث من الفرد وليس لإرادته دخل في أحداثها أو منعها ، ولا يقتضي حدوثها شعور الفرد بها عادة ، كضيق حذقة العين ان سلط عليها ضوء ، وكزرقعة الجلد متى أشتدت برودة الجو . وكالسعال والعطاس وإفراز اللعاب عند الأكل وكحركة القلب والأمعاء . ثم إنها كذلك استجابات جزئية لمثيرات خارجية ... فالانتحاءات والأفعال المنعكسة أفعال مفروضة على الكائن الحي من الخارج كأنها حركات دمية مشدودة إلى خيوط . إنها أفعال تتم على أساس عصبي بحث ، فلا يمكن اعتبارها سلوكاً يصدر عن دوافع .

الفصل الأول الدوافع الفطرية

١- تمهيد وتصنيف

قدمنا أن الدافع الفطري أو الأولى هو الدافع الذى يولد الفرد مزودا به عن طريق الوراثة البيولوجية فلا يحتاج إلى تعلمه ولا اكتسابه . وذلك فى مقابل الدافع المكتسب أو الثانوى الذى يكتسبه الانسان نتيجة خبراته اليومية فى أثناء تفاعله مع البيئة الاجتماعية .

ويشارك الانسان مع الحيوان فى عدة دوافع فطرية تسمى بالدوافع أو الحاجات الفسيولوجية لأن مثيراتها عصبية أو غذية أو كىماوية ، وهى تتصل بصورة مباشرة أو غير مباشرة ببقاء الفرد أو بقاء نوعه .. فالطفل عند ميلاده ولفترة بعد ذلك ، لا تحركه إلا حاجات فسيولوجية ، فهو ينام أغلب الوقت ثم يستيقظ ويطلب الرضاعة إن كان جائعا ، كما أنه يبدي استياء وإهتياجاً إن تعرض لمثيرات مؤلمة أو مزعجة كالحرارة الشديدة أو الضوء الساطع ، ويأخذ على الفور فى إخلاء مثانته أو أمعائه حين تراكم فيها الفضول .. هذه الدوافع تظل ملازمة له طول حياته ، لكن طرق إرضائها تتحول وتتعدل إلى حد كبير كلما تقدم فى العمر ، وهذا على خلاف الحيوان الذى يرضيها بصورتها الفطرية بمجرد أن تنشط . ويمكن تصنيف هذه الدوافع على النحو الآتى :

١ - حاجات تكفل المحافظة على بقاء الفرد : الحاجة إلى الطعام ، الحاجة إلى الماء ، الحاجة إلى الأكسجين ، الحاجة إلى التبول والتبرز ، الحاجة إلى الاحتفاظ بدرجة حرارة جسمية ثابتة ، الحاجة إلى النشاط والحركة لتصرف الطاقة والحاجة إلى الراحة والتوم ، الحاجة إلى وقاية الجسم من أخطار البيئة الطبيعية كالحرارة اللافحة أو البرودة القارصة ، والأضواء الشديدة ، والطعوم النفاذة ، والألم الجسمى بوجه عام .

٢ - حاجات تكفل المحافظة على بقاء النوع وهى الحاجة الجنسية أو الدافع الجنسى ، ودافع الأمومة .

٣ - الحاجة إلى التنبيه الحسى الخارجى .

٤ - الحاجة إلى استطلاع البيئة ومعالجتها .

وهاتان الحاجتان الأخيرتان فطريتان لكنهما أقل إرتباطا بالمحافظة على بقاء الفرد أو نوعه . ولكى نعرف كيف تنشأ هذه الحاجات وكيف ترضى . نتحدث فيما يلى عن مبدأ أشرنا اليه من قبل وهو مبدأ إستعادة التوازن .

٢ - مبدأ استعادة التوازن Homeostasis

من المبادئ المقررة فى علم الفسيولوجيا أن كل كائن حى يميل إلى الاحتفاظ بتوازنه الداخلى ، الفيزيى الكيمىائى ، من تلقاء نفسه . فإن حدث ما يخل هذا التوازن قام الجسم من تلقاء نفسه وبطريقة آلية بالعمليات اللازمة لاستعادة توازنه . من ذلك أن الجسم إن اقتحمه عنصر غريب أو ضار قام بالدفاع عن نفسه حتى يسترد توازنه ، وإن إرتفعت درجة حرارة الجسم زاد إفراز العرق ، وإن زاد مقدار غاز ثانى أكسيد الكربون فى الدم زادت سرعة التنفس للتخلص من هذا الغاز الضار .. ومما يذكر بهذا الصدد أن بعض هنود أمريكا الذين يعيشون فى أعلى الجبال ، على إرتفاع ٤ كم ، تتضخم صدورهم وتبرز بحيث تسمح لهم باستيعاب كمية أكبر من الأكسجين تعينهم على أداء أعمالهم الشاقة فى هذه المرتفعات التى يشح فيها الهواء .. غير أن الفرد كثير أماً يتدخل ليساعد على إستعادة توازنه المختل فإن إرتفعت درجة حرارة جسمه ، أخذ يعب الماء لزيادة إفراز العرق ، أو تخفف من ملابسه ، أو التمس مكاناً ظليلاً ، أو أبطأ من سرعة نشاطه ، وكلنا يعرف كلف الأطفال بأكل السكريات فتموهم يحتاج إليها ، وكذلك شره سكان المناطق الباردة إلى الدهنيات ، ونهم من يحرمون من اللحوم إلى الزلاليات ، وإعراض المريض بكبدته عن أكل المواد الدهنية بل نفوره من رؤيتها ، وإقبال بعض الحيوانات المريضة من تلقاء نفسها على أكل نباتات طبية معينة حتى إذا قضت

منها حاجاتها لم تعد تحفل بها ، بل ربما سببت لها نفوراً وغثياناً . أى أن إختلال التوازن الداخلى يؤثر أيضاً فى سلوك الفرد الخارجى .. فلن لم يفلح الكائن الحى فى اصلاح ما اعتراه من اضطراب أو التعويض عما أصابه من نقص أى إن فشل فى إستعادة توازنه العضوى مرض أو هلك . فإن عطش الفرد أى كان جسمه فى «حاجة» إلى الماء أثارت هذه الحاجة توتراً يحمله على أن يقوم بالسلوك المناسب لإرضائها وإزالة ما يعاينه من توتر . ويتضح من هذا أن السلوك أثاره إختلال فى التوازن الفسيولوجى ، وأنه يستهدف استعادة هذا التوازن المختل .

ويرى أغلب علماء النفس أن مبدأ استعادة التوازن لا يقتصر فقط على تفسير السلوك الصادر عن حاجات فسيولوجية بل يصدق أيضاً على تفسير السلوك الصادر عن دوافع وحاجات نفسية واجتماعية .

فن المبادئ الأساسية التى تهيم على السلوك عند مدرسة التحليل النفسى مبدأ ينص على أن مصدر كل سلوك حالة من التوتر المؤلم ووظيفة السلوك وهدفه هو خفض هذا التوتر واستعادة توازن الفرد (١) فالإنسان إن واجهته مشكلة أو أزمة نفسية ظل فى حالة من التوتر حتى تحل ، وإن أهانه أحد لم تهدأ تأثرته حتى يرد على هذه الإهانة ، والذى يعانى شعوراً خفياً بالنقص يلجأ إلى التباهى والتفاخر تعويضاً عن نقصه ، والطفل المحروم أو المضطهد أو المنبوذ أو المهمل يندفع إلى اللعب بدى خاصة وبطريقة خاصة تخفف عنه ما يعاينه من قلق وتوتر فإن كان يكره أباه أو أخاه اختار من لعبه دمية فأخذ يفتق عينيها ، أو يلقيها على الأرض ويدوسها بقدميه « أو يدفنها فى التراب ، أو يفرقها فى الماء . بهذا اللعب يتخفف الطفل مما يكابده من قلق ويستعيد توازنه النفسى الذى اختل أو أوشك أن يختل .

كذلك ترى مدرسة الجشطت أن الكائن الحى يميل إلى الاحتفاظ بحالة توازن فى علاقته بالبيئة المادية والاجتماعية . فإن اختل هذا التوازن شعر الفرد

(١) تسمى مدرسة التحليل هذا المبدأ بمبدأ (الذلة والألم) .

بحالة من التوتر تدفعه إلى القيام بنوع من السلوك الظاهر كالمشى أو الباطن كالتفكير أو بهما معاً ۞ وهو سلوك يستهدف إزالة هذا التوتر واستعادة التوازن . فإن عزم الإنسان على القاء خطاب هام في صندوق البريد ، ظل في حالة من التوتر حتى يلقيه فيهدأ كذلك الشخص الجائع أو الخائف أو الذى يشعر بوحشة يعانى توترات تدفعه إلى التماس الطعام أو طلب الأمن أو السعى إلى صديق . .

وبعبارة موجزة فبدأ استعادة التوازن يعمل على المستوى النفسى الاجتماعى كما يعمل على المستوى الفسيولوجى .
وسنحاول فيما يلى الحديث عن أهم الحاجات الفسيولوجية فيما أشرنا اليه .

٣ - الجوع والعطش

الحاجة إلى الطعام ۞ إذا حرم الإنسان من الطعام مدة طويلة شعر بألم الجوع مصحوباً بتقلصات عضلية في جدران المعدة . وقد كان يظن أن هذه التقلصات هى سبب الشعور بالجوع ولكن ثبت بالتجربة أن كلا من ألم الجوع وتقلصات المعدة يتوقف على كيمياء الدم . وهناك أدلة كثيرة على ذلك . فاستئصال المعدة عند بعض الأشخاص أو قطع الأعصاب التى تصلها بالمخ لا يمنع من شعورهم بتوترات الجوع . كما أن حقن المريض بالبول السكرى بالأنسولين ، وانخفاض مستوى السكر فى دمه تبعاً لذلك ، يثير فيه ألم الجوع وتقلصات المعدة معاً . ولو حقننا كلباً عادياً بدم كلب يكاد يموت جوعاً بدم حيوان شبعان اختفت هذه التقلصات .

الجوع النوعى : تحتاج الكائنات الحية إلى البروتينات والدهنيات والنشويات كما تحتاج إلى معادن وفيتامينات مختلفة فإن نقصت إحدى هذه المواد فى الجسم أثار هذا النقص شهية الفرد لتناولها . من ذلك أن أقزام أفريقيا مولعون بأكل الملح الذى لا يوجد فى بيئتهم ، وأن المرضى بالبول

السكرى مولعون بأكل السكريات ، فأجسامهم لا تستخدم النشويات إستخداماً كافياً ، ثم أن الفأرة الحبلى إن قدمنا لها أطعمة مختلفة وتركنا لها حرية اختيار الطعام أكلت من الأطعمة المشبعة بالملح ثلاثة أضعاف ماتاً كله فى العادة ، كما لوحظ أن الحيوانات التى تعيش طليقة فى الطبيعة تختار الطعام الذى يناسب حاجاتها الجسمية . والدجاجة قد تأكل قشر بيضها « أو ما على الحائط من مادة جيرية » أو تنقر أزرار قميصك لتعويض ما تفقد من كالسيوم أثناء تكوين البيض . وقد أوحى ذلك بأن لجسم الكائن الحى من «الحكمة» فى اختيار الأطعمة ما يغنيه عن وصايا خبراء التغذية . كما أوحى بتجارب معملية أجريت على الفيران والأبقار وفراخ الطير وأطفال فى سن الحضانة فجاءت كلها تؤيد هذا الفرض . من ذلك تجربة أجريت على ١٥ طفلاً « ابتداء من سن الفطام » ولمدد تتراوح بين ستة أشهر وأربع سنوات ونصف وتتلخص التجربة فى أن توضع أمام الطفل عدة أطباق وأكواب صغيرة « ويترك الطفل حراً يختار منها ما يريد . فإن مد الطفل يده إلى طعام معين أخذ المحرب من هذا الطعام ملء معلقة وقربها من فم الطفل « فإن رفض الطفل فتحفه استبدل المحرب بهذا الطعام طعاماً آخر ، كل ذلك دون أغراء أو إحاء أو ضغط من المحرب . فكانت نتيجة هذا الاختيار الحر للطعام أن ازدهر نمو الأطفال بل كان أفضل من معدل نمو أطفال فى نفس أعمارهم « ولم تلاحظ عليهم آثار صحية سيئة من أى نوع ، ولم تختلف الأطعمة التى كانوا يختارونها اختلافاً كبيراً عن الأطعمة التى يوصى بها خبراء التغذية .

كذلك أيدت تجارب عدة أن الحيوانات إن أتيح لها أن تختار من عدة أطعمة تقدم إليها فإنها تختار الطعام الذى تحتاج أجسامها إليه . من ذلك أن الفئران التى تفضل فى العادة أكل السكريات على الدهون « إن حرمت من أكل الدهون مدة طويلة ثم قدمت إليها أطعمة مختلفة « فإنها تختار منها الدهون لا السكريات . كذلك الحال إن حرمت من أكل أطعمة تحتوى على فيتامين ب ١.

لكن كيف يتسنى للحيوان أن يختار الطعام المناسب له ؟ يرى بعض الباحثين أنه يختار عن طريق «المحاولات والأخطاء» فيبدأ في الاختيار بطريقة عشوائية ، ثم لا يلبث أن يتعلم عن طريق النظر أو الشم أو الذوق أو اللمس أن بعض المواد ترضى حاجته دون مواد أخرى فإذا به يختارها حين يحتاج إليها . واعترض آخرون على هذا التفسير بأن ارضاء الحاجة إلى الطعام أى استعادة المستوى العادى لكيمياء الدم ، يحتاج إلى وقت غير قصير ، مما يحول دون الحيوان أن يتعلم الصلة بين الطعام الذى اختاره وبين ارضاء حاجته إلى الطعام ، هؤلاء يرون أن حاسة الذوق تقوم بدور هام فى هذا الاختيار . وحجتهم فى ذلك تجارب بترت فيها أعصاب حاسة الذوق عند الفيران فلم تعد تستطيع أن تختار الطعام الذى تحتاج اليه . وكلنا يعرف من خبرته الخاصة أن الجوع يجعل بعض الأطعمة أحلى مذاقاً فى أفواهنا من غيرها فنحن نميل إلى الأطعمة المملحة حين تفرز أجسامنا كمية من العرق فتفقد بذلك كمية كبيرة من الملح . وهذا الميل لايقوم على تفكير أو تقدير أو معرفة طيبة ، بل لأن هذه الأطعمة نجدها أطيب مذاقاً من غيرها .

موجز القول أن الحاجة إلى الطعام ليست دافعاً واحداً بل مجموعة من دوافع نوعية تختلف باختلاف ما ينقص الجسم من مواد غذائية .

ونشير أخيراً إلى أن العادة والعرف الاجتماعى ونوع الحضارة ذات أثر فى اثاره دافع الجوع وفى طريقة تناول الطعام ومقداره ومكانه ومواقبته . فمن الشعوب ما يشعر أفرادها بالجوع مرتين فى اليوم ، ومنها ما يشعر به خمس مرات أى أن الشعور بالجوع لا يثيره التغير فى كيمياء الدم بقدر ما تثيره عادات الجماعات . ومن الشعوب ما ينفر أفرادها من مجرد التفكير فى أكل الفيران أو الثعابين أو الجراد فى حين تقبل جماعات أخرى على هذه الأطعمة وتعتبرها غذاء زكياً . وهناك جماعات تأكل باليد وأخرى بالملقط وثالثة بالشوك والملاق والسكاكين .

وترى مدرسة التحليل النفسى أن الطعام أول تعبير عن الحب يفهمه الطفل

الرضيع . فهو يتقبل اللبن والحب من يد واحدة هي يد الأم . وتظل هذه القيمة الرمزية للطعام قائمة باقية طول الحياة . فكثير من الصفقات التجارية والمساجلات السياسية والمناقشات الاقتصادية تعالج أو تعقد أو تحل حول موائد الطعام .

الحاجة إلى الماء : كان يظن أن الشعور بالعطش ينشأ من جفاف الغشاء المخاطي المبطن للفم والحلق بدليل أن مجرد ترطيب الفم بالماء يخفف من حدة هذا الشعور . ولاشك أن جفاف الحلق مسئول إلى حد ما عن هذا الشعور ، لكن اتضح أن هناك عاملاً أهم منه . فقد دلت التجارب على أن الشعور بالعطش ينشأ من نقص كمية الماء في أنسجة الجسم كله ، وهو نقص يبدو أثره في جفاف الفم والحلق فقد حرمت بعض الكلاب من الماء فترات متفاوتة في الطول ، فكانت كمية الماء التي يشربها كل كلب تتناسب تناسباً طردياً مع درجة حرمانه من الماء ، أي الكمية التي يحتاج إليها جسمه . هذا التقدير الدقيق من جانب الكلب لحاجته إلى الماء يصعب تفسيره بجفاف الفم والحلق وحدهما ، إذ لو كان الأمر كذلك لكانت أول جرعة ترطب الفم والحلق تكفي الكلب عن الشرب . وتجربة أخرى تتلخص في ادخال كمية من الماء في معدة إنسان عن طريق أنبوب ، كي لا يمر الماء في الفم ، فكان شعوره بالعطش لا يزول إلا بعد عدة دقائق حتى يمتص الماء ويوزع على أعضاء الجسم كله . وهذا يدل على أن الماء لكي يزيل الشعور بالعطش يجب أن يغمر خلايا الجسم بدرجة تكفي لازالة جفاف الفم والحلق .

٤ - الدافع الجنسي

من أقوى الدوافع لدى الإنسان وأكبرها أثراً في سلوكه ومحضته النفسية ، غير أن تعقد الطبيعة البشرية وكثرة القيود التي تفرضها الثقافات المتقدمة على هذا الدافع وملابساته تجعل دراسته وتحليله عند الإنسان أمراً عسيراً ، لذا بدأ الباحثون بدراسته في صورته البسيطة عند الحيوان .

لقد اتضح أن نشاط هذا الدافع لدى الحيوان يتوقف على هرمونات (١) تفرزها الغدد الجنسية (الخصيتان) عند الذكور والمبيضان عند الإناث . كما اتضح أن إزالة المبيض عند أنثى بعض الحيوانات يزيل الاهتمام الجنسي لديها . لكن هذا الاهتمام يمكن أن يعود متى حقنت الأنثى بخلاصة الهرمونات الجنسية . والمعروف أن أنثى الحيوانات تمر بأطوار من النشاط والتحفظ الجنسي تعقبها أخرى من الفتور أو النفور الجنسي . وقد دلت الدراسات الفسيولوجية على أن الهرمون الجنسي الأنثوي لا يفرز إلا أثناء طول التحفظ الجنسي فقط . كذلك الحال عند الإنسان . فقد وجد أن إزالة المبيض لدى الفتيات قبل البلوغ تحول دون ظهور الصفات الجنسية الثانوية . كما تؤدي إلى تخاذل الدافع الجنسي بأسره . كذلك الحال عند الصبيان الذين يخلصون خصاء مبكراً . ويقصد بالصفات الجنسية الثانوية صفات تشريحية أو سلوكية موروثة لكنها ليست لازمة للتناسل كظهور شعر الوجه وخشونة الصوت والجلد عند الذكور وترسب الشحم تحت الجلد ورقة الصوت وبروز الثديين عند الإناث . كما دلت البحوث على الحيوانات والملاحظات الكلينيكية للإنسان على أن هرمونات الغدة النخامية في أسفل المخ وغدني الأدرنالين أثراً هاماً في تنشيط الدافع الجنسي .

وبالرغم من تشابه الأساس الفسيولوجي للدافع الجنسي عند الإنسان والحيوان إلا أن بينهما اختلافات هامة . فقد دلت الملاحظات العلمية على أن استئصال الغدد الجنسية الذكرية أو الأنثوية من أشخاص كبار ناضجين لا يؤثر في نشاطهم الجنسي إلا تأثيراً طفيفاً . والمرجح أن استمرار النشاط الجنسي في مثل هذه الأحوال يرجع إلى بقاء العادات والاهتمامات التي نشأت

(١) الهرمونات مواد كيميائية ذات فاعلية شديدة تفرزها الغدد الصم بمقادير طفيفة لكنها كبيرة الأثر ، أما الغدد الصم أو اللاقنوية فهي غدد تصب إفرازاتها في الدم مباشرة دون قنوات أو منافذ ، كالغدة الدرقية والغدة النخامية - لذا سميت بالصم تمييزاً لها عن الغدد القنوية التي تصب مفرزاتها في إحدى فتحات الجسم أو على سطحه بواسطة قنوات كالغدد العابية والرقية والدرقية . وقد ثبت أن الهرمونات أثراً عميقاً في النمو الجسدي والجنسي والانفعال والعقلي .

فى الأصل من تأثير الغدد الجنسية وأصبحت مستقلة عنها الآن . كذلك الحال عند النساء والرجال الذين فسدت غددهم الجنسية بتقدم السن . وفى هذا ما يدعوننا إلى أن نقيم للعوامل النفسية والاجتماعية وزناً فى تنشيط هذا الدافع لدى الإنسان ومما يؤيد هذا رأى ماهو مقرر معروف من أن التربية الجنسية غير الرشيدة فى عهد الطفولة كثيراً ما تؤدي إلى تلاشى الرغبة الجنسية أو إلى العجز الجنسي التام عند الرجال والنساء منهم فيما بعد ، وذلك بالرغم من سلامتهم من الناحية الفسيولوجية .

ويقصد بالتربية الجنسية غير الرشيدة فى الطفولة تلك التربية التى تكبح الاستطلاع الجنسي للأطفال كبحاً عنيفاً والتى تعاقبهم عقاباً شديداً على كل عبث جنسى يصدر عنهم ، والتى تقرن كل ما يتصل بالجنس بالاشمئزاز والخوف والشعور بالذنب . على هذا النحو يتضح لنا أثر العوامل النفسية والاجتماعية فى إثارة الشهوة وإخمادها . هذا فضلاً عما لها من أثر فى ضبطها وتوجيهها وفى انحرافها أيضاً . فقد ظهر أن انحراف الدافع الجنسي وحيوده حيوداً يستهجنه المجتمع أو يعاقب عليه كتمارسه العادة السرية حتى بعد الزواج وكاللواط وكالتلذذ الجنسي من كشف العورة فى الأماكن العامة أو كالفسق فى الأطفال أو الحيوانات . لقد ظهر أن هذه الانحرافات ماهى إلا عادات واتجاهات نفسية اكتسبها الفرد نتيجة لما مر به من خبرات وصدمات نفسية جنسية فى ماضى حياته .

ولنذكر أن أغلب حالات الضعف الجنسي عند الرجال والبرود الجنسي عند النساء يرجع إلى عوامل نفسية تكف الدافع الجنسي وتعطله . لذا يجب أن يكون علاجها نفسياً فى المقام الأول .

أما فيما يتصل بطريقة إرضاء هذا الدافع فقد اتضح أن الحيوانات حتى الثدييات الدنيا كالقيران لا تحتاج إلى تعلمها فهى تولد مزودة بالسلوك اللازم لإرضاء هذا الدافع . أما الشمبانزى والإنسان فلا بد لكل منهما أن يتعلمها عن طريق الملاحظة ، أو طريق المحاولة والخطأ أو ما يقوله الناس .

وتشير أخيراً إلى أن الدافع الجنسي كثيراً ما يكون مصرفاً لضروب

شقى من الضيق والتأزم النفسى لا يكون مصدرها جنسياً . فقد لوحظ أن أكثر الأطفال ممارسة للعادة السرية هم الأطفال المضطهدون أو المهملون أو المنبوذون أو من لا يظفرون بما يصبون اليه من تقدير فى المدرسة أو ساحة اللعب . كما لوحظ أن أكثر الشباب تورطاً فى هذه العادة أكثرهم شقاءً وفراغاً فيحملهم الملل والسأم على ممارستها . أو يكون الشاب منطوياً على نفسه لاصديق له ، أو لا ترضيه الحياة ولا يجد للذة فى العالم الخارجى فاذا به يتلمس اللذة من جسمه . بل لقد اتضح أن بعض الناس يمارسون هذه العادة حين يستبد بهم الأرق فيعجزون عن النوم ، وأن بعض الرجال ممن خاب سعيهم فى الحياة الإجتماعية أو المهنية يحاولون التعويض بالنشاط الجنسى عما يكابدونه من إحباط وحرمان . فكان النشاط الجنسى صمام أمن ووسيلة يتخفف بها الإنسان مما يعاينه من قلق وتوتر وسخط وملل أيا كان مصدرها .

• - دافع الأمومة

إن حماية الصغار والالتصاق بها وإطعامها وسرعة العودة إليها عند فراقها ظواهر مشاهدة عند أنواع كثيرة من الحيوانات . وعند بعض الأسماك يقوم أحد الوالدين بهذه الوظيفة . أما عند الطيور فغالباً ما يتعاون الوالدان كلاهما عليها ، فى حين تقع هذه المهمة على عاتق الأم دائماً عند الثدييات .

لقد لوحظ أن الفأرة غير الحبلية لا تهتم بصغار الفيران بل قد تتخذ منها موقفاً عدائياً ، أما الحبلية فتبدأ فى الاهتمام بها ، إن لقيت واحداً منها حملته من عنقه من مكان إلى آخر . وقد دلت التجارب المعملية على أن نشاط دافع الأمومة عند الحيوانات له أساس فسيولوجى هو هرمون البرولاكتين Prolactin الذى يفرزه الفص الأمامى للغدة النخامية . فإذا حقنت فأرة غير حبلية بهذا الهرمون مالت إلى احتضان صغار غيرها ، وشرعت فى بناء عش لها كما لو كانت أما . ولو حقنت دجاجة بهذا الهرمون فلأنها سرعان ما تميل إلى الرقاد واحتضان البيض ، بل إن هذا الهرمون هو الذى يجعل البطة تتبنى فراخ الدجاج ، والكلبة تربي القطيطات بل قد يجعل البقرة ترضع فلوالفرس . وتأثير البرولاكتين تقوم الفأرة البيضاء بعد أن تلد مباشرة بسلوك معقد

تتابع حلقاته بالطريقة نفسها لدى كل فأرة « سواء منها ما تلد لأول مرة أو للمرة العاشرة ، سواء شاهدته لدى غيرها أم لم تشاهده . فهي تعلق صغارها ، وتقطع حبلها السرى ، وتأكل مشيمتها » ثم تبنى عشاً من مختلف الأشياء التي في متناولها ثم تضع صغارها فيه واحداً بعد الآخر ثم تترقد عليها . مثل هذا السلوك المعقد المكتمل غير المكتسب يسمى بالسلوك الغريزي أو الغريزة

كما ظهر أن الأم الإنسانية تشترك مع الثدييات في إفراز البرولاكتين وغيره من التغيرات الفسيولوجية التي تحدث عند الولادة . لكن سلوك الأمومة يبعد أن يتخذ عندها ذلك النمط الغريزي الذي يتشابه لدى جميع أفراد النوع كما هي الحال عند الفأرة . فإن كان هناك سلوك تشترك فيه الأمهات الإنسانية جميعاً فهو لا يعدو أن يكون احتضان الطفل وارضاعه من الثدي وحمايته بوجه عام . أما طرق العناية بالطفل ورعايته وحمايته من الأمراض وتنشئته فتختلف باختلاف الحضارة والعرف الاجتماعي ، فالملحوظ أن بعض الأمهات في حاجة ماسة إلى من يعلمهن الطرق الصحيحة للعناية بالطفل ، وأن أخريات على جهل تام بأصول هذه العناية مما يترتب عليه هلاك الطفل .

على أنه يجب التمييز بين ناحيتين مختلفتين هما رغبة الأم الإنسانية في انجاب الأطفال وبين حبها للطفل واهتمامها به بعد ولادته . فقد دل احصاء أجرى في الخارج على أن الرغبة في انجاب الأطفال ليست عامة شائعة بين جميع النساء أى ليست فطرية « إذ صرح كثير من الحوامل » في أمريكا ، أنهن كن يرجون ألا يكن حوامل وقد ظهر من احصاء آخر أن نسبة كبيرة ممن حملن لم يعملن عامدات على الإنجاب ، كما صرح بعض من حملن بارادتهن أنهن فعلمن ذلك تلبية لرغبة أزواجهن في إقامة أسرة ، أو لأنهن يردن شاغلاً يشغلن به أوقاتهن ، أو لأنهن يعتقدن أن المرأة يجب أن يكون لها أطفال .. غير أن كثيراً ممن يصرحن بأنهن لا يرغبن في الإنجاب ، يبدن مع ذلك عطفاً واهتماماً ملحوظين بالأطفال بعد انجابهم . وسنفرق في فصل قادم بين دافع الأمومة وعاطفة الأمومة .

٦ - الحاجة إلى التنبيهات الحسية

Need for Stimulation

ماذا يحدث لإنسان انقطعت الصلة بينه وبين العالم الخارجى فلم يعد يتلقى منه تنبيهات حسية ، بصرية وسمعية ولمسية ؟ لقد أجريت تجارب فى هذا الصدد دلت على أن اليقظة العقلية والاتزان العقلى يتأثران إلى حد كبير بسبب هذا الحرمان الحسى . من تلك تجربة أجريت على طلبة الجامعة عصبت فيها أعينهم ، ووضعت فى أيديهم قفازات تسمح بتحريك المفاصل لكنها تحجب إدراكهم للمس . ثم أديرى إلى جانبهم مراوح كهربية تحدث صوتاً رتيباً يحجب عنهم سماع أية أصوات أخرى كما وضع بجوارهم مكبر للصوت يستطيع أن يروى عن طريقه ما يشعر به من خبرات لمن هم خارج مقصورته المعزولة عن المحررين . لقد نام الطلاب فى أول الأمر مدة طويلة ، ثم قل نومهم بعد ذلك . واستبد بهم الملل والضجر ، وبدأ عليهم شوق شديد إلى تنبيهات تأتتهم من العالم الخارجى . وكانوا يغنون ويصفرون ويكلمون أنفسهم . ثم ظهرت لديهم علامات عدم الاستقرار الحركى فى صورة حركات عشوائية موصولة صرحوا بأنها تسبب لهم ضيقاً شديداً .. وكان من الصعب الاستمرار فى هذه التجربة أكثر من يومين أو ثلاثة . فلما خرجوا من مقصوراتهم قرروا أنهم كانوا عاجزين عن التفكير فى مسائل وجهوها لأنفسهم ، لذلك استسلموا لأحلام اليقظة وتركوا كل محاولة للتفكير المنظم ، بل صرح بعضهم بأنهم كانوا عاجزين عن التفكير على الإطلاق ، كما صرح آخرون بأنهم كانوا عرضة للهوسات أى لأن يروا أو يسمعوا أشياء لا وجود لها فى الواقع . وقد بين الرسام الكهربى للمخ (١) حدوث تغيرات معينة فى موجات المخ لديهم أثناء التجربة مما دل

(١) تصدر عن الدماغ باستمرار نبضات كهربية نتيجة لنشاط الخلايا العصبية ، وتبدو فى نماذج محددة يمكن تسجيلها بأجهزة كهربية دقيقة وعمل الرسم الكهربى للمخ . ويختلف شكل هذا الرسم باختلاف السن ، فهو عند الطفل غيره عند الراشد ، كما يختلف باختلاف حالة الشخص من صحو أو نوم من انفعال أو هدوء ، من صحة نفسية أو مرض .

على أن « الجوع الحسى » يؤدي إلى اضطراب في وظيفة المخ شبيه بما تحدثه العقاقير أو التلف العضوى في أنسجة المخ .

وقد خرج الباحثون من هذه التجربة وأمثالها بان الإنسان في حاجة ماسة إلى تنبيهات حسية خارجية « وبعبارة أدق إلى تنبيهات حسية متغيرة » لأن تغير التنبيهات أساس هام لليقظة العقلية العامة في حين أن ثباتها يولد الملل والسأم ويرجع ذلك في أغلب الظن إلى أن هذا التغير ينشط لحاء المخ .

وتفصيل ذلك أن في المخ المتوسط جهازاً عصبياً يسمى (التكوين الشبكي) من وظائفه إعطاء إشارات تنشط لحاء المخ . والمخ هو الذى يهيمن على اليقظة وتركيز الانتباه .. هذا التكوين الشبكي في حاجة إلى منبهات حسية مستمرة متغيرة لكي ينشط ويعمل وإلا أصابه التبلد وشعر الفرد بالخمول والنعاس والميل إلى النوم ... ومما يكف هذا التكوين عن العمل : الرتابة والهدوء والبعد عن الضوضاء. من هذا نرى أن التنبيهات المتغيرة ضرورية لليقظة.

٧ - دافع الاستطلاع ومعالجة الأشياء

دلت التجارب على أن الحيوانات حين توضع في حظائر أو أماكن جديدة فانها تأخذ في إرتياد أبحاثها والتنقيب هنا وهناك فيها حتى إن لم يكن الحيوان جائعاً أو عطشاً . وحتى إن كان الفأر جائعاً فلن يبدأ بالأكل إلا بعد إرتياد الحظيرة وإستطلاعها . والمعروف في التجارب التي تجرى على الحيوانات لقياس قدرتها على التعلم أن الحيوان يثاب حين ينجح باعطائه مكافأة كالطعام أو الشراب ، غير أن تجارب أجريت على الفيران والقردة والشمبانزى فدلّت على أن هذه الحيوانات تَمْضِي في التعلم دون مكافأة أو ثواب غير إرضاء حاجتها إلى استطلاع موقف التعلم ومعالجة ما فيه من أشياء .

هذا الدافع إلى الاستطلاع - إستطلاع الأماكن والأشياء - يبدو لدى الطفل الرضيع حتى قبل أن يستطيع المشي « فهو يستطلع بعينه وأذنيه ويديه وفمه . فانعام النظر في الأشياء ، وتسمع الأصوات الجديدة ، والقبض على الأشياء ووضعها في الفم .. كل هذه أنواع بسيطة من الإستطلاع . فاذا ما استطاع

المشي واتسع عالمه امتدت يده إلى كل ما يستطيع تناوله « فإذا به يفكك ما يعثر عليه من أدوات ليرى مم تتكون ويشد ذيل القط ليرى ماذا يصنع ويكسر المرأة ليرى ما بداخلها . فالاستطلاع يقترب بمعالجة الأشياء (١) في لعب الأطفال بالدمى .

كما يبدو هذا الميل إلى الاستطلاع والمعرفة في التساؤل عن الأشياء والحوادث وأسماؤها وأصلها وكيفية حدوثها .. من هذه الأسئلة ما يدور حول أمور جنسية (٢) أو أمور غيبية تسبب لوالديه كثيراً من الحيرة والخرج . « من أين تأتي الأطفال ؟ » ولماذا يسير القمر معنا إذا سرنا ؟ « السنة الماضية أين ذهبت ؟ » لماذا يلذوب السكر في الماء ولا تذوب الملحقة ؟ « لماذا لانرى الله ؟ » .

ونحن الكبار نبذل جهداً كبيراً لمعرفة البيئة التي نعيش فيها « مادية كانت أم اجتماعية فنحن نرتاد ونبحث ونختبر ونسال خاصة حين نجد أنفسنا في موقف جديد . كذلك نحاول أن نعرف ما نستطيع أن نفعله وما لا نستطيع في شتى المواقف التي تعرض لنا « وهذا نوع من استطلاع الإنسان لنفسه شبيه باستطلاع الإنسان لبيئته . وبعبارة أخرى فالإنسان يجهد في معرفة ما يوجد في العالم الذي يحيط به كما يجهد في معرفة ما يمكنه عمله في هذا العالم

ولا شك أن كثيراً من سلوك الاستطلاع ومعالجة الأشياء — خاصة بعد مرحلة الرضاعة — سلوك مكتسب . غير أن التجارب التي أجريت على الحيوانات

(١) manipulation

(٢) لوحظ أن كثيراً من الأطفال يسألون أسئلة جنسية عن الولادة « والفروق الجنسية بين الجنسين .. هذه الأسئلة يجب أن نجيب عليها ببساطة ومن غير تحرج . فالطفل لا يحتاج إلا إلى إجابة عامة غير مفصلة مثل (ينشأ الأطفال وينمون داخل جسم الأم) ، وهذا يكفي والمادة أن لا يعود يوجه مزيداً من الأسئلة عن الموضوع حتى يطرأ حدث جديد يدعو إلى السؤال . كما يلاحظ أن أسئلة الأطفال بوجه عام وسيلة فذة لفهم عقليتهم وما يشغل بالهم والمشاعر التي تضطرب بها قلوبهم وأن مضمون هذه الأسئلة وطرق الإجابة عليها إما أن توجه الطفل إلى التفكير الصحيح أو إلى التعلق بالخرافة « كما أنها قد تؤدي إلى ثقة الطفل بأبويه أو إلى الشك والارتباك فيما يقولان .

وصغار الأطفال تدل على أن لهذا السلوك جذورا مغروزة في الطبيعة البيولوجية لكل من الإنسان والحيوان . وفائدته البيولوجية ظاهرة . فتعرف البيئة وفحصها ومعالجتها تمكن الكائن الحي من تحسس تلك الأشياء التي يحتمل أن تكون مصدراً للخطر أو الألم ، وتلك التي يحتمل أن ترضى حاجاته قبل أن تنشط . أى أنه يقوم بدور هام في المحافظة على البقاء .

٨ - الغرائز Instincts

لأنستطيع بعد أن درسنا الدوافع الفطرية أن نغفل عن الإشارة إلى « الغرائز » وهو اصطلاح كان يملأ سمع الدنيا بالأمس ، لكنه كاد ينسخ اليوم من مؤلفات علم النفس الحديث . وسنعرض لرأين مختلفين في الغرائز ليتضح لنا موضوعها .
نظرية مكدوجل

يعتبر مكدوجل وهو من أنصار المذاهب الغرضية في علم النفس « أقوى مدافع عن « الغريزة » يرى مكدوجل أن جميع الدوافع التي تثير نشاط الفرد يمكن أن ترد إلى دوافع أساسية هي الغرائز . فالغرائز هي المحركات الأولى لكل نشاط حركي أو عقلي ، فردى أو جماعي « يقوم به الفرد ، وهي لا تزوده بالقوة الدافعة فقط ، بل وتحدد غايات سلوكه أيضا . والغريزة كما يعرفها هي استعداد فطري نفسي جسمي يدفع الفرد إلى أن يدرك وينتبه إلى أشياء من نوع معين ، وأن يشعر بانفعال خاص عند إدراك هذه الأشياء . « وأن يسلك نحوها مسلکا خاصا . فالفأر إن رأى قطا انتبه إليه انتباها خاصا . ثم شعر بانفعال الخوف فاندفع هاربا . والطفل إن رأى شيئا غريبا عليه كالساعة أو الكتاب اعتراه انفعال التعجب ثم أخذ يحطم الساعة أو يقلب أوراق الكتاب . والغرائز توجد عند الخليقة بأسرها من الحشرات إلى الثدييات والإنسان . ويشترك الإنسان مع الثدييات العليا في الغرائز الآتية : غريزة التماس الطعام ، التماس الراحة « الاخراج والتنفس ، الهرب ، المقاتلة ، الغريزة الجنسية ، الغريزة الوالدية (نسبة إلى الوالدين معاً) ، والغريزة الاجتماعية ، الاستطلاع ، الحل والتركيب ، السيطرة ،

الخضوع « التملك والإدخار » الاستغاثة ، الهجرة « النبذ » الضحك .. وغيرها

ولكل غريزة مثير ينشطها « وانفعال يصاحبها ، وسلوك يصدر عنها . وتعديل الغريزة وتتحور من ناحية مثيراتها ومن ناحية السلوك الصادر عنها » اما الانفعال فهو الجانب الأساسى المركزى للغريزة « هو الجانب الذى لا يتحور ولا يتعدل من الغريزة - غريزة التماس الطعام لانفعالها الجوع ، وغريزة الهرب لانفعالها الخوف ، والمقاتلة لانفعالها الغضب ، والوالدية لانفعالها الحنو « والجنسية لانفعالها الشهوة ، والاستطلاع لانفعالها التعجب ، والسيطرة لانفعالها الزهو « والخضوع لانفعالها الشعور بالنقص .

والغرائز عند الإنسان تتعدل فتشتق منها العواطف والعادات والميول والحاجات الفرعية المختلفة « فهى ليست المحركات الوحيدة للسلوك لكنها الأساسية الأولى .

والغرائز عامة يشترك فيها الناس جميعاً « فى كل سلالة وفى كل حضارة ، وفى كل عصر . وهى دوافع فطرية لا تكتسب ولا يمكن استثناها أو القضاء عليها .

وكما ارتقى الحيوان وزاد ذكاؤه نتيجة للتطور لم تؤد هذه الزيادة إلى ضمور الغرائز أو زوالها بل إلى زيادة قدرة الفرد على التحكم فيها وتعديلها . وقد أخذ بهذه النظرية كثير من علماء النفس والاجتماع واتخذوها أساساً لتفسير سلوك الأفراد وتعليل الظواهر الاجتماعية كنشأة الاسرة والقبيلة وقيام الحروب ... والسبب فى رواجها وضوحها وبساطتها .

نقد واعتراض

هذه النظرية التى خرج بها مكيدوجل حوالى ١٩٠٨ أثارت من عاصف النقد والاعتراض الشيء الكثير ، وليس هذا مجال لعرض كل ما وجه إليها من نقد وما ثار حولها من جدل استغرق أكثر من نصف قرن . وحسبنا أن نشير إلى أن أهم اعتراض وجه إليها كان من جانب علماء الأثنربولوجيا . من ذلك أن مكيدوجل اعتبر السيطرة غريزة ، أى دافعاً فطرياً ، يثيره وجود الفرد مع أفراد

أدنى منه واضعف ، أو وجوده في موقف يشعره بأنه ذو بأس ونفوذ . وهو دافع يقترن بانفعال « الزهو » وينزع بالفرد إلى التحكم والتزعم وإظهار القوة وتوكيد الذات أمام الآخرين ، أو إلى التفاخر والغرور والخيلاء غير أن البحوث الأنثروبولوجية بينت أن دافع السيطرة لا أثر له في بعض الشعوب والقبائل البدائية . ففي قبيلة « أرابش » Arapesh التي تقطن غينيا الجديدة تعتبر السيطرة وتوكيد الذات سلوكا شاذا إن بدا لدى أحد الأفراد .. إنها قبيلة يسود أفرادها التعاون والمسالمة والصداقة وإنكار الذات . وهم ينفرون من التسلط والتنافس ويهربون من التزعم ولا يطبقونه بما يحمل القبيلة . عند الحاجة ، على أن تفرض الزعامة على أحد الأفراد بالرغم منه .

— كما اعتبر مكدوجل التملك والإدخار غريزة يثيرها وجود أشياء ملائمة تميل بالفرد إلى حيازتها . وهي ظاهرة عند النمل والسنجاب . كما تبدو لدى الطفل حين يبدأ في جمع كل ماتقع عليه يده من أشياء يحشوها جيوبه حشوا . غير أن البحوث الأنثروبولوجية بينت أن هذا الدافع لا وجود له في بعض القبائل الاسترالية التي تعيش في الصحراء ، لأن القوم يخرجون للصيد والتماس الماء ومتى عادوا اقتسموا ما جمعه بينهم وليس لأحد أن يبقى على ما جمعه لنفسه . كما دلت دراسات أخرى على سكان جزر « الملاينزيا » على أن جميع ما تخرجه الأرض من زرع ، وما يخرج البحر من صيد ، وما يصنعه الأفراد لأنفسهم من أدوات وأسلحة ... كل أولئك يقسم بين الناس جميعا . أو يستخدمه ويفيد منه غير من صنعه أو أنتجه ... فان بدا دافع التملك ملحوظا في المجتمعات الرأسمالية فلا أن أمانة النجاح فيها هي كنز المال والممتلكات ، ولأن الرجل المحترم فيها هو من جمع ثروة .

كذلك كان يرى مكدوجل وكثير غيره أن الدافع الاجتماعي دافع فطري وأن الإنسان حيوان اجتماعي بطبعه ، يميل إلى العيش في جماعات ، وإلى الاجتماع بيني جنسه والاشتراك معهم في أوجه نشاطهم . ويشعر بالوحشة والضيق إن حيل بينه وبين ذلك ... غير أن أغلب العلماء اليوم يميلون إلى اعتباره دافعا مكتسبا مع أنه ذائع بين الناس جميعا على اختلاف حضارتهم . والسبب

في ذبوعه أن الطفل الإنساني في كل زمان ومكان يولد ضعيفا عاجزا تتوقف حياته على من حوله، وهو ينجب أمه وغيرها ممن يوجدون في بيئته المحدودة لأنهم يقضون حاجاته ويشبعون دوافعه، كما يشعر بالوحشة والألم إن ترك وحده. وكلما تقدم به العمر أدرك أن أغلب حاجاته ومطالبه لا يمكن أن تقضى إلا عن طريق حاجات الآخرين: أفراد أسرته وجيرانه وأصدقائه وأترابه وزملائه... وزاد وثوقه بأن نموه وأمنه وسعادته مرهونة بعلاقاته الاجتماعية، وهذا يدفعه إلى تثبيت هذه العلاقات وتدعيمها وتوسيعها، فإن لم يوفق إلى ذلك شعر بالضيق والعزلة والقلق... على هذا النحو يكتسب الإنسان الدافع الاجتماعي دون حاجة إلى افتراض أنه دافع فطري. فالإنسان إذن حيوان اجتماعي لا لأنه مخلوق كذلك بل لأنه أصبح كذلك. فإن كانت الظروف التي تحيط بالطفل مما يضعف شعوره بالانتماء مال إلى الانعزال وأصبحت روابطه بالمجتمع ضعيفة وغير مستقرة.

نظرية فرويد في الغرائز:

يرى فرويد أن حاجات الإنسان ورغباته يمكن أن ترد جميعها إلى غريزتين يشترك فيهما أفراد النوع الإنساني جميعا: غريزة الحياة وغريزة الموت أو العدوان. فاما الأولى فتتضح مظاهرها في محافظة الإنسان على نفسه وعلى النوع الإنساني - تتضح في الكفاح في الحياة وفي البناء والإنشاء والخلق. وتحتضن هذه الغريزة المركبة غرائز التماس الطعام والغريزة الجنسية وغرائز المقاتلة والهروب والجمع والإنشاء (فيما يراه مكدوجل). أما غريزة الموت أو العدوان فتبدو مظاهرها في الهدم والتدمير والاعتداء على الغير وعلى أنفسنا. هاتان تتفرعان على طاقة حيوية عامة تسمى «الليبدو» Libido وتنشآن من صميم الجسم نفسه.

ويرى فرويد أن العدوان لا ينشأ نتيجة لإحباط مالدى الإنسان من دوافع مختلفة « بل هو استعداد قائم بذاته، أى أنه دافع غريزي موروث كالجوع والعطش يحتمل التكوين العضوي للإنسان. لذا فهو عام مشترك بين الناس جميعا على اختلاف حضاراتهم وعصورهم » وبعبارة أخرى فالدوافع العدوانية

أصلية فطرية عند بنى آدم « فى كل فرد وفى كل حين ، والإنسان يكره أخاه بالفطرة ، ووراء المحبة الظاهرة بين الناس عداء كامن مستور » وليست طيبة الإنسان إلا وهما وخرافة . ومادام العدوان مظهراً لغريزة « فلا بد أن يشبع بكل وسيلة وبأى ثمن . فالظلم من شيم النفوس » والإنسان لا يعتدى لمجرد دفع الأذى عن نفسه « أو لازالة العقبات المادية والمعنوية التى تحبط دوافعه كما يرى مكذوجل ، وغيره من العلماء بل لأن العدوان شهوة تطلب لذاتها . فالعدوان ليس مجرد وسيلة إلى غاية ، بل غاية فى ذاته . ولا بد أن يجد هدفاً ينصب عليه سواء كان هذا الهدف ظالماً أو مظلوماً ...

ونضع ماتقدم فى صورة أخرى فنقول إن الإنسان إذا خصص جهوده للدفاع عن مبدأ أو للكشف والابتكار أو للبناء والتعمير كان مدفوعاً بغريزة الحياة ، وإن كان يجاهد من أجل قضية خاسرة « أو لإستغلال غيره وإيدائه أو لعقاب نفسه كان مدفوعاً بغريزة الموت أو العدوان .

وبالرغم من أن فرويد أدمج عدة غرائز جزئية فى غريزة الحياة إلا أنه أعار الغريزة الجنسية أغلب اهتمامه فبسط مفهومها وأكد ما ينجم عن كتبها خاصة فى الطفولة المبكرة من أضرار تلحق بالمصير النفسى للفرد حتى كادت أو أصبحت مرادفة لغريزة الحياة

لقد بسط فرويد مفهوم الغريزة الجنسية ونطاقها فجعلها مرادفة لمفهوم (الحب) بأوسع معانيه ، فهى تتضمن الحب الجنسى وما يهدف إليه من اتحاد جنسى ، كما تتضمن حب الذات ، وحب الوالدين والأولاد ، وحب الأصدقاء وحب الإنسانية عامة ، هذا إلى حب الأشياء ، والتعلق الحميم بالمبادئ والأفكار والمعتقدات والمقدسات ... فكل هذه الميول تعبر عن غريزة واحدة . وبعبارة أخرى لم يقصر الجنسية على الميول الجنسية النوعية بل جعلها تشمل فضلاً عن ذلك كل ضروب المودة والمحبة والتقرب والتعلق بمختلف صورها .

لقد اعتبر الجنسية غريزة الحياة لأن الجنسية حب ومودة وعلاقات إنسانية ، فتصدع الجنسية أو نكوصها يعنى الكراهية والحقن والتدمير أى يعنى الموت

النفسى الاجتماعى

ثم أضاف إلى هذا أن الغريزة الجنسية لا تبرغ على حين فجأة فى سن البلوغ كما كان يظن الأطباء وعلماء النفس ، بل إنها نشطة فعالة منذ الميلاد . ومن الخطأ قصر هذه الغريزة على وظيفة التناسل لأن هذا القصر يغفل عن طائفة بأسرها من الميول والأفعال لاشك فى أنها جنسية فى صميمها كالتقبيل وكممارسة العادة السرية ... وبعبارة أخرى فللغريزة الجنسية تاريخ طويل يسبق مرحلة النضج الجهنسى الفسيولوجى فى سن البلوغ .

وقد أدت به ملاحظاته إلى أن هذه الغريزة تتطور وتمر فى مراحل مختلفة كما تتطور الدودة إلى فراشة :

١ - مرحلة الطفولة المبكرة أو الجنسية الطفلية (من الميلاد حتى حوالى سن ٦)

٢ - مرحلة الكون وفيها تكمن مظاهر الغريزة وتدخل فى فترة هدوء وقتى . وهذه الفترة تقابل المرحلة التى يقضيها الطفل فى المدرسة الابتدائية تقريباً .

٣ - مرحلة المراهقة وفيها تتكامل المقومات الطفلية للغريزة فى وحدة ، أو فى دافع واحد ذى هدف واحد وهو التناسل .

فاذا حدث ما يعطل تطور الجنسية الطفلية ويعوقها عن النمو كان هذا التعطل نقطة ضعف فى بناء الشخصية ، وكان عاملاً ممهداً لاضطراب نفسى أو عقلى فى مستقبل الفرد . وبعبارة أخرى فاضطرابات الشخصية اضطرابات فى الوظيفة الجنسية .

ثم يمضى فرويد فى نظريته فيقول إن الحياة كلها صراع موصول بين غريزتى الحياة والموت ، وأن السلوك الإنسانى يمكن تفسيره فى جميع أحواله بهاتين الغريزتين : فى الطفل وفى الكبير ، فى السوى وفى الشاذ ، وفى الفرد وفى الجماعة . وبعبارة أخرى فهو يذهب إلى أن السلوك الإنسانى يمكن تفسيره بمبدأ واحد هو : أن كل سلوك نتيجة صراع بين غريزتى الحياة والموت . بين الغريزة الجنسية وغريزة العدوان .

نظرات أخرى إلى الغريزة :

هناك فريق آخر من العلماء ينظرون إلى الغريزة لا من حيث هى دافع بل

حيث هي سلوك فطري مكتمل يصدر عن جميع أفراد النوع ، كسلوك الفأرة بعد أن تلد ، وكسلوك القط إزاء الفأر ، وكنياء العنكبوت عند الطيور ، أو سلوك الهجرة عند الأسماك .. ذلك السلوك الذى يبدو بصورة تهر وتروع عند الحشرات كالنمل والنحل والعناكب والزنايبير - فهناك نوع من الزنايبير متى أشرفت أنثاه على وضع البيض حفرت فى الأرض حفرة ثم أخذت تبحث عن نوع معين من الديدان أو العناكب ، تلسع الواحد منها لسعة متخدره ، ولا تميته ، ثم تجره إلى حفرتها ثم تأتى بثان وثالث تفعل بهما نفس الشيء وتمون بها الحفرة ثم تضع بيضها على هذا الزاد ثم تولى الأدبار فلا يتاح لها أن ترى صغارها حين ترى صغارها النور .. فإذا خرجت صغارها من البيض وجدت لحما طازجا غير متعفن فاخذت تاكله ١٩ .

ومن الملاحظ أن الحيوان كلما ارتقى فى سلم التطور قل جمود سلوكه الغريزي ، وزادت قدرته على تعديل هذا السلوك وفق مطالب البيئة الخارجية وعلى تعلم أنواع مختلفة من السلوك المكتسب . فالسلوك لدى الحشرات متصلب لاجمال فيه للتعديل والتحول والتعلم إلا بقدر طفيف . كذلك الحال عند البرمائيات والزواحف والأسماك ، فسلوكها جامد متحجر رتيب ، ذلك أنها تولد مزودة بمسالك وروابط عصبية مغروزة من قبل فى تكوينها العضوى تفرض عليها هذه الأنماط السلوكية الغريزية ، وهى أنماط تكفى حاجاتها وتمكنها من التكيف لبيئاتها المحدودة الضيقة الثابتة نسبيا .. أما عند الطيور والثدييات الدنيا كالقيران فيقل هذا الجمود فى السلوك شيئا ما ، مع بقاء ضروب السلوك الموروثة لديها . فالطيور ليست فى حاجة إلى من يعلمها الطيران أو بناء أعشاشها ، ولدى القيران أنماط موروثة من السلوك الجنسي وسلوك الأمومة . غير أن جمود السلوك وتحجره عند القيران أقل منه عند الطيور . ويرجع هذا فى أكبر الظن إلى أن الجهاز العصبي للفأر أكثر تعقيدا من جهاز الطائر . ومما يذكر أن الفأر يولد فى حالة من العجز وقلة الحيلة أكثر من حالة فرخ الطائر ، كما أنه يحتاج إلى رعاية أطول من الفرخ : فالفرخ يستطيع عول نفسه بعد بضعة أيام ، أما الفأر فلا يستطيع ذلك إلا بعد أسبوع أو أسبوعين .

أما الإنسان فلا نجد لديه عند ولادته إلا النزر اليسير من هذه الأنماط السلوكية الغريزية (الغرائز) . والمرجح أنها لا تتجاوز عمليات الرضاعة والجلوس والزحف والحبو وانتصاب القامة والخطو والمشي والقبض على الأشياء باليد وإصدار أصوات كلامية بسيطة « لذا كان عجزه عند الميلاد أكبر من أى حيوان آخر » ومن ثم كان لزاماً أن تطول مدة حضنته ورعايته حتى يتعلم ويكتسب عادات تمكنه من إرضاء حاجاته ودوافعه التى لا حصر لها . وبعبارة أخرى فالإنسان لا يرث إلا بضع غرائز .

فى مقابل هؤلاء فريق آخر يزعم أن الإنسان لا توجد لديه غرائز على الإطلاق ، فكل سلوك إنسانى مكتسب ماعدا الأفعال المنعكسة . وفريق رابع يذهبون إلى أن الطفل الإنسانى يولد مزوداً بغرائز كثيرة « كغريزة السباحة » لكن من حوله لا يسمحون له بممارستها فتضمحل لعدم استعمالها .. ولقد رأينا مكروجل يقول بوجود غرائز كثيرة لدى الإنسان ، فان لم تكن ظاهرة بوضوح لديه ، فهذا لا يعنى أنها ضمرت أو امحت ، بل لمرونة السلوك الغريزى وقابليته الكبيرة للتعديل والتحول عند الإنسان . فالحيوان كلما ارتقى وزاد ذكاؤه نتيجة للتطور لم تؤد هذه الزيادة إلى ضمور الغرائز بل إلى زيادة قدرة الفرد على التحكم فيها وتعديلها .

وإن اختلاف العلماء فى مفهوم الغريزة وفى عددها دعا أكثر العلماء إلى إسقاط هذا اللفظ من كتب علم النفس الحديث (١)

وأيا كان مقطع الرأى فى موضوع الغريزة ، فالذى نريد توكيده هو أن

(١) بعض المتدلين فى علم النفس اليوم لا يعترض على استخدام كلمة (غريزة) بشرط أن يقتصر على نمط السلوك الذى ينتج أساساً عن النضج الطبيعى لا عن التعلم . فهو سلوك موروث مع أنه قد لا يظهر بعد الميلاد مباشرة ، كغريزة اصطيد الفأر التى لا تظهر عند القطيعة إلا بعد شهرين من ولادتها .

الإنسان يشترك مع الحيوان في حاجات فسيولوجية فطرية ۞ غير أن أغلب الحيوانات ليست في حاجة إلى أن تتعلم كيف ترضى هذه الحاجات ۞ فهي مزودة بالوراثة بالسلوك اللازم لذلك . أما الإنسان فلا بد له أن يتعلم من الآخرين كيف يرضى أغلبها . وهو يرضيها بطرق متنوعة لا بطرق متصلبة كما هي الحال عند الحيوانات الدنيا

الفصل الثاني

الدوافع الاجتماعية

١ - تعريف وتصنيف

استعرضنا في الفصل السابق الدوافع الفطرية التي يشترك فيها الإنسان مع الحيوان ، والتي تبدو في سلوك الطفل الصغير عادة بصورة مباشرة نقية (١) وسنتناول في هذا الفصل الدوافع الاجتماعية أو الثانوية التي يكتسبها الفرد نتيجة خبراته اليومية وتعلمه المقصود وغير المقصود أثناء تفاعله مع بيئته خاصة الاجتماعية . هذه الدوافع الاجتماعية لاحصر لها وتمخض عن أنواع لاعدها من السلوك ، كما تسمى باسماء مختلفة : الحاجات النفسية كالحاجة إلى الأمن والحاجة إلى التقدير الاجتماعي ... الاتجاهات والعواطف كعاطفة الولاء للوطن .. الميول المكتسبة كالميل إلى القراءة أو إلى جمع طوابع البريد .. والعادات المختلفة كعادة التدخين أو عادة تناول الطعام في أوقات معينة .. والأهداف والمثل ومستوى طموح الفرد .

ونتساءل الآن عن صلة هذه الدوافع الاجتماعية المكتسبة بالدوافع الفسيولوجية الفطرية ، والجواب على هذا السؤال ليس بيسير ، إذ يرى بعض العلماء أن جميع الدوافع الاجتماعية تنبثق من الدوافع الفطرية أو هي وسائل لارضائها في الحاضر أو المستقبل . فالحاجة إلى المال والادخار ليست حاجة فطرية لكنها ترتبط بالحاجات الفطرية لأن المال والادخار يكفلان إرضاء هذه الحاجات عاجلا أو آجلا .

ويرى « مكيدوجل » « كما قدمنا ، أن الغرائز هي المحركات الأساسية لسلوك

-
- (١) من علامات الدوافع الفطرية (١) أنها مشتركة بين جميع أفراد النوع الواحد ، وقد تشترك فيها عدة أنواع . إنها جزء من التكوين المصنوع للفرد .
- (٢) وهي تظهر منذ الميلاد أو من سن مبكرة ، أي لا تحتاج إلى خبر وتدريب .

الفرد صغيرا كان أم كبيرا « فهي محركات السلوك الإنساني في كل مرحلة من مراحل نموه . لكن الغرائز عند الإنسان تتحور وتعديل فتشتق منها عادات وعواطف وميول وحاجات فرعية مختلفة .

نظرية الاستقلال الوظيفي Functional Autonomy

غير أن «أولبرت» Allport ، وهو من أشد المناهضين لنظريات الغرائز « لا ينكر أن كثيرا من دوافع الراشد المكتسبة تشتق من دوافع فطرية سابقة لكنها لا تستمد قوتها من هذه الدوافع الفطرية الأصلية ، إنما تستقل عنها استقلالاً تاماً من الناحية الوظيفية كما يستقل المراهق عن والديه وتصبح له إرادة خاصة به « أو كما تستقل حياة الشجرة عن حياة البذرة . فكلما تقدم الفرد في العمر انقطعت الصلة بين ماضيه وحاضره . ولا شك أن حياة الشجرة متصلة بحياة البذرة ، لكن البذرة لم تعد اليوم تغذى الشجرة الناضجة ، فالصلة بينهما صلة تاريخية وليست صلة وظيفية لذا سمي نظريته هذه نظرية الاستقلال الوظيفي . ومن الأمثلة التي يسوقها على صدق دعواه أن النشاط الجنسي يستمر ويبقى حتى بعد سن اليأس أى بعد زوال الحافز الفسيولوجي الأصلي إليه « فقد استقل السلوك الجنسي عن دافعه الأصلي واكتسب صفة الدافع الأصلي . كذلك الحال في استمرار التدخين حتى بعد زوال الدافع الأصلي إليه ، واستمرار النشاط المهني للفرد حتى بعد أن يظفر بثروة وبثقدير جماعته .

تحور الدوافع الفطرية :

١ - تتحور الدوافع الفطرية من ناحية مثيراتها فتكتسب مثيرات جديدة . فـ كثيرا ما يأكل الإنسان وهو في غير حاجة إلى الطعام مجرد أن حان موعد الطعام أو مر على قاعة الطعام أو رأى قوما يأكلون . والدافع الجنسي قد تثيره الأشياء المتصلة بالجنس الآخر كرسائله وهداياه . كذلك دافع الأمومة حين ينزع بالأم إلى رعاية الضعفاء والمرضى والمسنين والمنكوبين . والطفل الذي يتكرر ارتباط الوحدة عنده بالم الجوع قد يكتسب الخوف من الوحدة .

٢ - كذلك تتحور من ناحية السلوك الصادر عنها ، فطريقة إرضاء

الجوع والإخراج والدافع الجنسي والحاجة إلى الراحة تختلف من حضارة إلى أخرى . حتى طريقة المشي عند الفرنسي تختلف عنها عند الأمريكي . وقد يحدد السلوك الصادر عن الدافع حيوداً يستهجنه المجتمع كما ينحرف دافع الاستطلاع إلى التلصص والتجسس والتسمع « وقد ينحرف الدافع الجنسي إلى اللواط وممارسة العادة السرية . وفي هذه الحال تكون بصدد « انحراف » Perversion وعلى العكس من هذا قد يتجه السلوك لإتباعها يرضى عنه الفرد والمجتمع « كما يتجه سلوك الاستطلاع إلى البحث العلمي والابتكار « وفي هذه الحال نكون بصدد « اعلاء » (١) الدافع والتسامي به Sublimation .

٣ - ومن الطرق التي تتحور بها الدوافع الفطرية تخصص أهدافها كما هي الحال حين يفضل المرء أنواعاً معينة من الطعام ، أو حين يقصر اهتمامه الجنسي على فرد معين من الجنس الآخر بدل اهتمامه بجميع أفراد الجنس الآخر .

٤ - وكثير ما تنقلب وسائل تحقيق الدوافع الفطرية إلى أهداف وغايات « فالمال وسيلة لإرضاء كثير من هذه الدوافع ، لكن الرغبة في المال لذاته قوية لدى كثير من الناس .

■ - ومن هذا القبيل أيضاً تحول العادات إلى دوافع كتعود الأكل والنوم والتبرز في أوقات معينة . فطرق إرضاء الدوافع الفطرية ومواقفها تثبت وتصبح عادات دافعة .

→ تصنيف الدوافع الاجتماعية :

هنالك صنف من الدوافع الاجتماعية يشيع في شتى الحضارات على اختلافها كالدافع الاجتماعي الذي نحدثنا عنه في الفصل السابق ، وكالحاجات النفسية الأساسية . كالحاجة إلى الأمن والحاجة إلى التقدير الاجتماعي .. إلى جانب

(١) الإعلاء هو توجيه الدافع الفطري من مجراه الطبيعي البدائي إلى مسالك وأهداف مكتسبة (اتجاهات فكرية أو فنية أو إنسانية) يرضى عنها المجتمع وتسبب للفرد إرضاء جزئياً . ويرى (فرويد) وغيره أن الفنون والعلوم والآداب غيرها من مبتكرات العقل الإنساني ما هي إلا صور معلاة من الفريزة الجنسية التي حيل بينها أن تعبر عن نفسها بصورها البيولوجية البسيطة المباشرة .

هذا الصنف دوافع تشيع في بعض الحضارات والجماعات دون غيرها كدافع حب الظهور ودوافع التملك والأذخار وحب التفوق والميل الشديد إلى الاستقلال والسيطرة والتحدى وحب النظام والترتيب لدى الشخص الأمريكي العادي » ومن هذه الدوافع أيضا القيم والعادات الاجتماعية التي تختلف من حضارة إلى أخرى .. أما الصنف الثالث فيشمل الدوافع التي تختلف من فرد لآخر حتى ممن ينتمون إلى حضارة واحدة « فقد يكتسبها بعضهم نتيجة تجارته الخاصة ولا يكتسبها البعض الآخر .. هذا يميل إلى النشاط الاجتماعي وذلك إلى النشاط الرياضي ، هذا يصبو أن يكون طبيبا وذاك يصبو أن يكون سائق سيارة ، هذا يدمن التدخين وذاك يدمن المخدرات .

فالدوافع المكتسبة إذن إما أن تكون :

١ - إجتماعية عامة .

٢ - إجتماعية حضارية .

٣ - إجتماعية فردية .

وغنى عن البيان أن هذه الدوافع جميعا مما ينفر به الإنسان عن الحيوان وسنتناول فيما يلي دراسة الحاجات النفسية الأساسية ثم الاتجاهات والميول والعادات ومستويات الطموح .

٢ - الحاجات النفسية الأساسية

إذا كانت الحاجات الفسيولوجية ضرورية للمحافظة على بقاء الفرد ونوعه فالحاجات النفسية ضرورية لسعادة الفرد وطمأنينته « فاحباطها يثير في نفسه القلق ويؤدي إلى كثير من اضطرابات الشخصية . وهي حاجات تنشأ في أحضان الأسرة ، وتختلف في الشدة من فرد إلى آخر ، لكنها يغلب أن تشيع بين الناس جميعا على اختلاف حضاراتهم « الراشدين منهم والصغار ، ونود أن نؤكد أن هذه الحاجات لا ترضى إلا في إطار اجتماعي « وأن الأسرة هي أول بيئة اجتماعية تستطيع أن تتيح للطفل فرصا لإرضاء حاجاته النفسية المختلفة . فلو وفقت في هذا الإرضاء كان سلوك الفرد واتجاهاته نحو الجماعات التي يصبح

عضواً فيها فيما بعد راضياً مرضياً . من أهم هذه الحاجات :
الحاجة إلى الأمن النفسى :

الأمن يعنى التحرر من الخوف أياً كان مصدر هذا الخوف . ويشعر الإنسان بالأمن متى كان مطمئناً على صحته وعمله ومستقبله وأولاده وحقوقه ومركزه الاجتماعى . فان حدث ما يهدد هذه الأشخاص والأشياء « أو إن توقع الفرد هذه التهديد فقد شعوره بالأمن . ولإرضاء هذه الحاجة :

١ - يتعين على الفرد ، من ناحية « أن يعمل على كسب رضاء الناس وجبهم واهتمامهم ومساندتهم العاطفية بحيث يشعر أن هناك من يرجع إليه عند الحاجة . كما يتعين على المجتمع ، من ناحية أخرى ، أن يحيط أفرادَه بضروب مختلفة من التأمين الاجتماعى : ضد حوادث العمل وأمراض المهنة والشيخوخة والعجز والوفاة والبطالة « وكأأمين الفرد على حقوقه أن ينالها كاملة مهما كان مركزه الاجتماعى . فالعدل أساس من أسس الأمن .

٢ - أن يكون لدى الفرد قدر كاف من المعلومات والمهارات اللازمة للكفاح فى الحياة . فمعرفة الدروس تقلل خوف الطالب من الامتحان ، والمهارة فى الحديث مع الناس ومعاملتهم ينقص الخوف من المواقف الاجتماعية .

٣ - والثقة بالنفس من أهم ما يدعم شعور الفرد بالأمن . فشعور الشخص بالنقص والعجز عن حل مشاكل الحياة اليومية من أهم أسباب فقد الشعور بالأمن ، ومن أهم أسباب اضطراب الشخصية . حتى الخطر المعروف لايزعجنا كثيراً إن شعرنا أننا قادرون على مواجهته .

وإذا كان الراشد الكبير فى حاجة إلى الأمن فالطفل فى حاجة أشد نظراً لضعفه وجهله وقلة حيلته . ومما يرضى هذه الحاجة عنده إرضاء حاجاته الفسيولوجية ، وأن يكون موضع عطف ومودة من والديه وذويه ، وأن يلقى تتجاوبا انفعالياً منهم إذ يهتمون بأمره ويتحدثون معه ويحييون على أسئلته ويشاطرونه ألعابه ويوضحون له الحدود بين ما يجب وما لا يجب عمله .. فان احبطت هذه الحاجة لديه وفقد الطفل شعوره بالأمن كان هذا الفقدان من أقوى العوامل وأكثرها

شيوعاً في التهديد للإصابة بمرض نفسي أو لظهور الأعراض الآتية لديه : النوم المضطرب ، أحلام الكابوس ، التبول اللاإرادي ، اللجلجة في الكلام ، الانطواء على النفس ، القشل الدراسي أو سرعة الغضب أو العناد والتخريب ، أو الخضوع للظفر بالامن ، أو الرثاء للذات لاسترداد الأمن والعطف .

كذلك ومما يثير الخوف عند الطفل : الإسراف في تهديده أو نقده أو عقابه أو شعوره بأنه غير مرغوب فيه . أو الإسراف في تحذيره من الحياة ، وكذلك الشجار بين الوالدين أو تلهفهما الزائد عليه « أو استخدامهما الخوف لمنعه من اللعب أو لإحداث الضوضاء أو تركيز انتباهه في المذاكرة أو دفعه إلى عمل معين » أو تخويفه بقصص مزعجة للضحك عليه ، أو مجيء مولود جديد في الأسرة ، أو أن يكون أحد الوالدين في مرض شديد ، أو أن تسوء الحال الاقتصادية للأسرة « أو إعطاء الطفل حرية مطلقة تجعله حائراً بين ما يجب عليه عمله وما لا يجب .

والمراهق معرض للخوف والقلق لأنه قادم على عالم جديد مجهل وليس لديه من الخبرة والحكمة ما يستطيع به أن يشق طريقه فيه . كذلك لأنه يخشى طغيان دافعه الجنسي وافلات الزمام من يده « ومما يزيد من خوفه وقلقه رغبته الشديدة في التحرر من رباط الأسرة وهي سنده الروحي ، وكذلك عدم ثقتنا فيه واعترافنا به وتقبلنا إياه . لذا كان المراهق في أمس الحاجة إلى صديق أو مرشد أو جماعة ينتمي إليها أو عقيدة دينية تشعره بالأمن .

والمرأة المصرية نالت حقوقها السياسية وحققها في التعليم والعمل ووصلت إلى منصب وزيرة ورئيسة مجلس إدارة وعضو في مجلس الشعب ، ولم يبق سوى قانون الأحوال الشخصية التي تطالب بتطويره ، لكنها تعلم أن التغييرات المنتظرة لن تمنحها الشعور الكامل بالأمن والطمأنينة ، لذا أصبحت تتمسك بعملها لأنه أضمن طريق لتأمين مستقبلها فهي دائماً أقوى حين تستمد قيمتها من ذاتها « وأبعد عن مشاعر الذل أو الخوف أو الإنهيار حيال الأحداث التي يحتمل أن تهدد حياتها كزوجة .

وقد يؤدي الإحباط الشديد لهذه الحاجة إلى أن يكون الشخص هيباً متوجساً من كل شيء : من الناس ومن المنافسة ومن الاقدام والمغامرة والابتكار والجهل والرأى وتحمل التبعات. ويبدو ذلك في صور شتى منها الخجل والتردد والارتباك والانطواء ، والحرص الشديد « والدعر من شبح القشل ، والعجز عن إبداء الرأى والدفاع عن النفس ، أو يبدو في صورة تحد وعدوان ولا مبالاة ..

إن الشعور بالأمن شرط ضرورى من شروط الصحة النفسية « كما أن الخوف مصدر كثير من العلل والمتاعب النفسية . وإذا كان أمن الفرد أساس توازنه النفسى فامن الجماعة أساس كل إصلاح اجتماعى .

الحاجة إلى التقدير الاجتماعى :

هى حاجة الإنسان أن يكون موضع قبول وتقدير واعتبار واحترام من الآخرين ، وإلى أن تكون له مكانة اجتماعية « وأن يكون بمنأى من استهجان المجتمع أو نبذه . وهى حاجة يرضيها شعور الفرد بان له قيمة اجتماعية وأن وجوده وجهوده لازمان للآخرين . كما أنها تبدو أيضا في حب الإنسان للثناء وشوقه إلى الظهور . ولهذا الحاجة صلة وثيقة بالحاجة إلى الأمن ولو أنها تختلف عنها ، ذلك أن التقدير الاجتماعى يعزز الشعور بالأمن لكنه ليس مصدره . فالإنسان يشعر بالأمن إن لم يكن هناك ما يهدد كيانه المادى والمعنوى ، لكن حاجته إلى التقدير لاتشبع من أجل ذلك ، فهو يرنو إلى التقدير الاجتماعى حتى إن كان أمنه مكفولا .

ومما يرضى هذه الحاجة عند الطفل نجاحه في أعماله وألعابه ، وثقتنا به « وتقبلنا له ، واعترافنا به ، ومما يهددها ويحبطها فشل الطفل لتكليفه القيام بأعمال فوق مقدوره ، أو تثبيط همته إن لم يصل في تحصيله الدراسى إلى المستوى الذى يفرضه عليه ، وكذلك الإسراف في لومه ، وقسره على مباراة من هم أقوى منه . ومن هذه العوامل أيضا موازنة الآباء بين أطفالهم موازنة طائشة تثير في بعضهم الغرور وفي البعض الآخر الشعور بالنقص ، ومنها الإحباط الشديد لحاجة الطفل إلى التعبير عن نفسه وتوكيد شخصيته .

إن كل إنسان يحتاج إلى أن يشعر أن له قيمة ، أى أن مايعمله يقدره الناس وأن له فائدة ، وأنه حين يبذل جهداً كبيراً فهناك من يهتم ويعنى بذلك . وكثيراً ما يصرح العصائبيون (أى المصابون بأمراض نفسية) لمعالجهم بالعبارات التالية : إن أبى لم يكن يفهمنى ، لم يكن يعنى بأمرى ، كان مشغولاً جداً عنى ، وكان يعاقبنى دون أن يعرف السبب فيما فعلت !

وقد تفسر لنا هذه الحاجة اشتراك الناس فى الأحزاب السياسية أو النقابات أو الجمعيات الدينية « وبعض أعمال البطولة والنشاط الفدائى ، بل وبعض حالات الجريمة ليشعر الفرد بأهميته .

أما أخطر عواقب إحباط هذه الحاجة فهو شعور الفرد بالعزلة والوحشة بما قد يدفعه إلى الثورة والتمرد على الجماعة أو محاولة السيطرة والتغلب على الآخرين « وربما لحاً فى نهاية الأمر إلى الانتحار . يحدثنا أفراد بعثة أرسلت إلى القطب الجنوبي أنهم كانوا يعاملون الأفراد المشاغبين منهم بمقاطعتهم وتجاهلهم وإنكار وجودهم قاطبة « فلم يلبث المنبوذون أن بدت لديهم الأعراض التالية : الارق « انفجارات تلقائية من الصباح ، هلوسات « ارتكاس عادات النظافة الجسمية « السير دون هدف أو الاضطجاع والحملقة فى الفضاء .. وكانت هذه الأعراض تختفى حين تتقبلهم الجماعة وترضى عنهم وتتعامل معهم .

ومن الناس من يوجه عدوانه إلى الناس كافة وإلى العالم بوجه عام، وهذا ما يسمى (العدوان الهائم الطليق) ويبدو هذا بوجه خاص لدى من يشعر بأنه منبوذ من والديه ومن المجتمع لكنه يكبت عدوانه عليهم . كما أنه عرض من أعراض (الاكتئاب) و (الفصام) وهما نوعان من الجنون .

الحاجة إلى الانتماء Need For belongingness

يزداد شعور الفرد بالأمن والتقدير الاجتماعى كما يزداد اعتداده بنفسه حين ينتمى إلى جماعة قوية يتمص شخصيتها ويوجد نفسه بها : كالأسرة

أو المدرسة أو النادي أو النقابة أو الشركة ذات النفوذ أو المركز الممتاز .
ونبت هذه الحاجة في أحضان الأسرة من علاقة بطفل بأمه وأفراد أسرته فإذا
وجد الطفل الصغير الأشباع والمتعة في صلته بأمه مال بالتدريج وعن طريق
التعميم أن يلتبس الاتصالات الاجتماعية بالناس لإرضاء « جوعة الاجتماعى »
ثم تعزز هذه الحاجة أو تحبطها بعد ذلك التجارب التي يمر بها الفرد .
وتى أرضيت هذه الحاجة وشعر الفرد بالانتماء إلى جماعة معينة زاد ولاؤه
لها وشعوره بأنه جزء منها يصيبه ما يصيبها وهكذا يكون الشعور
بالانتماء من العوامل الهامة في (تماسك الجماعة) ، كل جماعة (جماعة الزوج
والزوجة ، جماعة العمال وجماعة اللاعبين وجماعة المواطنين والوطن ..

ولا تقتصر الحاجة إلى الانتماء على مجرد ميل الفرد إلى الوجود في جماعة «
بل إن قوامها هو شعور الفرد بأنه جزء متكامل من جماعة يتعاون أفرادها
ويتساندون ويهتم بعضهم ببعض . ومما يقوى الشعور بالانتماء إلى الجماعة
قيام الفرد بعمل يفيدها . فالفرد الطفيل الذى يأخذ ولا يعطى يبعد أن يشعر
شعورا مكتملا بالانتماء والأمن . والطفل يحس بذلك من سن مبكرة فتراه
يميل إلى عمل أشياء بالمنزل أى إلى مساعدة أمه وأبيه ، وهذا ميل يجب
أن ننميه في نفسه حتى لا يهرب من تحمل التبعات في عهد الكبر .

فإذا جاءت المراهقة فن العوامل التي تزيد من التوتر الانفعالى للمراهق ،
ومن شعوره بالاعترا ب عدم انتماؤه إلى جماعة محددة ، لأنه إن اقترب من جماعة
الكبار أعرضوا عنه « وإن ارتد إلى جماعة الطفولة لم يرحبوا به . لذا نراه
يبحث عن جماعة رياضية أو اجتماعية أو ثلة من ثلل الشباب تجمع بين
أفرادها هواية معينة أوحى واحد ، وذلك لإدراكه أن الجماعة ترضى مالمديه
من حاجات نفسية كثيرة لا يرضيها البيت أو المدرسة ، لذا فهو يسعى
إلى الاندماج في واحدة منها ويفرغ عليها من ولائه واحترامه لقوانينها
الشيء الكثير . فان لم يلق في هذه الجماعة ما يرجوه من أمن وقبول وتقدير فقد
يرتمى في أحضان جماعة إجرامية .

وقل مثل ذلك في حالة الشباب الذين وقفوا بين نشاطهم الرجعية وبين

اتجاهات الحياة الحديثة ومتطلباتها فلم يعودوا ينتمون إلى هذه أو تلك .
وتكون النتيجة حيرة وصراعا نفسيا وقلقا موصولا . أو حال الطلبة الذين
يدرسون في الخارج ، في حضارة مختلفة « ثم يرفضون العودة تعاليا واستكبارا
أو مايعانيه الأحداث في اصلاحيات الخائعين من توتر انفعالي شديد لشعورهم
بانهم لا ينتمون إلى جماعة الشرفاء ولا إلى جماعة المجرمين ، فان تقبل أحدهم
الانتماء إلى طبقة المجرمين قل توتره وقلقه وحيرته . كذلك حال العمال
في المصانع والمؤسسات الضخمة الحديثة المكتظة . لقد كان العامل في الماضي
يعمل في بيئة محدودة « ويتعامل مع زملاء عددهم محدود « وكان يستطيع
أن يلتقي بصاحب العمل يشكو إليه أو يقترح عليه أو يشاطره السرور فيما
يعملان من أجله . أما عامل اليوم فلم يعد يشعر بهذا الرباط الوثيق بزملائه
ورئيسه « فقل شعوره بالانتماء إلى مصنعه ، ومن ثم قل ولاؤه له وتحمسه
لعمله « فهو موجود كلا موجود « لأنه موجود غير معدود .

ومن علامات انتماء الفرد للمجتمع أن يتألم للظلم الذي يقع على الآخرين «
وأن يحرص على المال العام حرصه على ماله الخاص « وأن يدافع عن حقوق
الذين لا يعرفهم كالذين يعرفهم ... وهذا مايتطلبه المجتمع الاشتراكي إذ
لا مجال للأناية والفردية فيه .

الحاجة إلى التعبير عن الذات وتوكيدها :

هي الحاجة التي تدفع الفرد إلى التعبير عن ذاته والإفصاح عن شخصيته
وتوكيدها بان يحقق مآلديه من إمكانيات ، وأن يبدى مآلديه من آراء «
أو أن يقوم بأعمال نافعة وذات قيمة للآخرين ، أو أن يكون منتجا .
وبعبارة أخرى فهي الحاجة التي تنزع بالفرد إلى أن ينمو ويتحسن ،
وإلى التعبير عن نفسه بالقول والفعل والإنتاج والابتكار وخدمة الآخرين .

وتبدو هذه الحاجة لدى الطفل في ميله إلى التعبير عن نفسه في كلامه وألعابه
وأعماله ورسومه ومايقدمه للآخرين من خدمات بل تبدو قبل ذلك في
محاولاته الجاهدة أن يقف ويمشي ، وفي إصراره على أن يأكل بنفسه حتى

قبل أن يبدأ الكلام ، وفى بنائه المتأني لأبراج من مكعبات خشبية . كما تبدو فى صياحه وعناده وغضبه ... ومما يحبطها لديه تحكم الكبار وتدخلهم فى وجوه النشاط التى يقوم بها أو الاسراف فى تقييده والسخرية من أسئلته وأفكاره ، أو إشعاره أنه عديم القيمة والأهمية . ومتى أحبطت هذه الحاجة فى عهد الصغر مالت بالراشد الكبير إلى الخوف الشديد من المنافسة فى مختلف المجالات وإلى إعراضه عن الإقدام والتحدى حتى للظفر بحقوقه المشروعة ، وإلى الاتكال على الغير فى قضاء حاجاته وحل مشكلاته . كما تبدو هذه الحاجة لدى المراهق فى حبه الشديد إلى الاستقلال والتحرر من قيود المدرسة والبيت .

إن عجز الفرد عن تحقيق ذاته باستخدام قدراته وإمكاناته يشعره بالنقص والدونية وخيبة الأمل مما يعرضه للقلق الشديد ، وإذا به أصبح لا يشعر بالأمن إلا إذا كان هناك شخص يستطيع أن يركن إليه ويعتمد عليه ، ويحميه ويدافع عنه ، ويقدم له النصائح ، ويستفز همته ، ويقره على ما يفعله ، ويحمل عنه المسئولية ، ويقدم له كل ما هو بحاجة إليه ... ألم تر إلى المرأة الحديثة أصبحت تبذل مجهوداً فى تحقيق ذاتها عن طريق العمل ، مع ما يترتب على ذلك من مشكلة الجمع بين حياة الأسرة وحياة العمل ؟

الحاجة إلى احترام الذات :

هى الحاجة التى تدفع الفرد إلى صون ذاته والدفاع عنها من كل ما ينقص من شأنها فى نظر الغير ، وفى نظر الفرد نفسه ، وذلك باخفاء عيوبه ونواحي نقصه عن الغير وعن ذاته نفسها . فنحن نتجاهل عيوبنا أو ننكرها ، أو نبرر وجودها أو نتصل منها أو نموه عليها لأننا لانطبق مواجعتها ، أو أو نتحل أسباباً معقولة لما يصدر عنا من سلوك خاطئ أو معيب ، أو لما تحتضنه من آراء ومعتقدات وعواطف ونيات غير سليمة ، أو نلقى اللوم على الغير وننسب أخطاءنا إليهم أو إلى سوء الطالع أو إلى الأقدار أو الحسد أو الأب أو المدرس وذلك تنزيهاً لانفسنا . وقد بدأنا نرى آدم باللوم على حواء ، فأنحت حواء باللوم على الشيطان ، فاخرجهما العليم بذات الصدور من الجنة .. ونحن نشكو أن الناس لا تعرفنا جيداً ، والواقع أنهم يعرفوننا

أكثر مما نظن ، لكن بما لا نحب .. كأن لدينا ميلا جارفا إلى إخفاء سوء اتنا النفسية كما نخفي عوراتنا الجسمية .

الواقع أن ما يعرفه الإنسان عن نفسه أقل بكثير مما لا يعرفه ، وأنا نرى أنفسنا كما نحب لا كما هي عليه في الواقع .

هذه الحاجة إلى احترام الذات لا تعرف إلا قاعدة واحدة ، ولا تأتمر إلا بأمر واحد هو أن عيوب الذات يجب أن تظل مستورة لا تفضح . وفي هذا السبيل تدفع بكثير من الناس إلى أساليب من خداع الذات لا يتصورها العقل : من الصلف والاستعلاء إلى اتهام الغير والافتراء عليهم ، إلى جنون العظمة الذي لا أحد لأوهامه ... لكنها أساليب تبقى للفرد على احترامه لنفسه والاحتفاظ بآثرانه النفسي . وهي مرتبطة بالحاجة إلى التقدير الاجتماعي لأن احترامنا لذاتنا يقتضي احترام الغير لنا .

وكذلك الإنسان البدائي فإنه ينسب مصائبه وأخطائه إلى أرواح شريرة . حتى الطفل إن ارتطم بحجر أو بكرسى فإنه يلوم الحجر ويسبه . ولا يلوم نفسه أبداً . ؟

* * *

هذه أهم الحاجات النفسية الأساسية للإنسان ، وقد سميت أساسية إذ تشتق منها حاجات فرعية كثيرة تكون وسائل لارضائها . فالحاجة إلى الأمن تولد الحاجة إلى الادخار ، والحاجة إلى الادخار تولد الحاجة إلى مضاعفة الجهد ، وهذه قد تخلق الحاجة إلى السفر أو إلى تعلم لغة أجنبية .. هذه الحاجات المشتقة تختلف من حضارة لأخرى ، ومن مجتمع لآخر . وكلما تعقد المجتمع ازدادت هذه الحاجات نوعا وعددا والحاحا . فحاجات الريفي دون حاجات ساكن المدن ، وحاجات البدوي دون حاجات الحضري وحاجاتنا اليوم أكثر من حاجاتنا بالأمس القريب ، أما الحاجات الأساسية فيبدو أنها من الشمول بما يسمح بوصف السلوك الإنساني في مختلف الحضارات . وما يذكر أن من حرم إشباع حاجاته النفسية فكثيرا ما يترجع فيسرف في إشباع حاجاته الفسيولوجية . فالمحروم من العطف والتقدير قد يأخذ في

فى الأكل بشراهة أو يسرف فى ملذاته الجنسية ، ومن ناحية أخرى يصعب على الجائع أو العارى أو المحروم أن يتطلب التقدير الاجتماعى أو يحاول الإفصاح عن شخصيته .

٣ - الاتجاهات النفسية

الاتجاه النفسى attitude بمعناه العام استعداد وجدائى مكتسب « ثابت نسبيا ، يحدد شعور الفرد وسلوكه إزاء موضوعات معينة من حيث تفضيلها أو عدم تفضيلها . هذه الموضوعات قد تكون :

- ١ - أشياء كالميل إلى كتاب معين أو النفور من طعام معين .
- ٢ - أشخاصا : فاتجاهاتنا نحو والدينا وأقاربنا وأصحابنا ورؤسائنا قد تكون اتجاهات حب أو كره « إعجاب أو ازدراء ، ثقة أو ارتياب ، اهتمام أو لامبالاة « خضوع أو سيطرة .
- ٣ - جماعة كالتعصب لشعب معين أو طائفة معينة « أو للمدرسة أو القبيلة .

٤ - وقد يكون موضوع الاتجاه فكرة أو مبدأ أو نظاما اجتماعيا أو مشكلة اجتماعية كاتجاهنا نحو الدين أو الوطن ، نحو الحق أو الباطل نحو العدل أو الظلم « نحو التجديد أو المحافظة على القديم « نحو النظام الديمقراطى أو تحديد النسل أو تأميم الطب - وفى هذه الحال يعرف الاتجاه بأنه استعداد وجدائى مكتسب ، ثابت نسبيا ، يحدد رأى الفرد واعتقاده إزاء فكرة أو موضوع اجتماعى : وهذا هو المعنى الخاص والأكثر شيوعا للاتجاه .

■ - وقد تكون « ذات » الفرد نفسه موضوعا لاتجاه نفسى ، كحب الذات أو احترامها أو الرضاء عنها أو استصغارها أو تنزيهاها أو إدانتها أو السخط عليها أو كرهاها أو ضعف الثقة فيها .. وهذه الاتجاهات هامة وذات أثر كبير فى شعور الفرد وسلوكه نحو الناس . فمن كره نفسه كره غيره (١) ومن استصغر نفسه استصغر غيره ، ومن شك فى نفسه

(١) قد تنقلب نفس الانسان عليه فتصبح ألد أعدائه فتدبره تدبرا بذا أن تجعله عدوا لها وعدوا للآخرين .

ساوره الشك في الناس ، ومن ظن بنفسه سوء مال إلى أن يظن بالناس سوء . وقد لاحظ « آدلر » Adler أن من يشعرون بالنقص يحطون من أقدار غيرهم . وتقرر « هورناى » Horney أن من لا يحب نفسه لا يحب غيره . وقد وجد « روجرز » Rogers أن هناك ارتباطاً موجباً مرتفعاً بين تقبل الفرد لذاته وتقبله للآخرين .

ونستطيع تصنيف الاتجاهات بصورة أخرى على النحو التالى :

١ - موجبة وسالبة : فالموجبة كاتجاهات الحب والتحييد والاحترام ، والسالبة كاتجاهات النفور والكراهة أو الإزدراء أو الرفض .

٢ - نوعية وعامة : فالنوعية ما انصببت على موضوع خاص كالخوف من حيوان معين ، والعامة ما كان موضوعها عاما شاملا . وفي هذه الحال يسمى الاتجاه سمة trait كسمة المحافظة على القديم بكل صوره ، في مجالات تربية الأطفال واحترام الكبار والموقف من المرأة ... أو كسمة التعصب ضد كل ما هو أجنبي أو التوجس والخوف من كل شيء ، أو كسمة الغش حين تبدو في سلوك الفرد في المدرسة ، وفي المنزل ، وفي معاملة الناس ، من هذه السمات المختلفة تتكون شخصية الفرد كما سنرى عند دراسة الشخصية .

٣ - قوية وضعيفة . إذا كان الاتجاه مركبا ومشحونا بشحنة انفعالية قوية سمي عاطفة sentiment كعواطف الحب والكراهة والصداقة والطموح والالعاطفة الوطنية والدينية ، وعاطفة الأمومة . ويعرف مكدوجل العاطفة بأنها تنظيم وجدائى ثابت نسبيا ومركب من عدة انفعالات تدور وتبلور حول موضوع معين . فعاطفة الأمومة تبدو في فرح الأم بنجاح إبنها ، وحزنها لإخفاقه . وسرورها ببقاءه وابتئاسها لفراقه أو مرضه . وفزعها إن كان في خطر ، وغضبها إن اعتدى عليه أحد ، واغتمامها إن انحرف سلوكه . وبعبارة أخرى فالعاطفة منظومة من انفعالات مختلفة تظهر حسب الظروف ولذا ذكر أن عاطفة الأمومة ليست دافعا غريزيا بمعنى أن الأم تشعر بها

دون سابق خبرة وتعلم بل هي دافع تكتسبه الأم . ولها مكونات لا بد أن تتوفر لكي تستوى في نفس الأم . منها تقبل الطفل واحترام شخصيته الناشئة وفهم طبيعته وحاجاته . ولندكر أن عاطفة الأمومة علاقة حب ورحمة بين شخصين غير متكافئين . ومن علامات العاطفة المتزنة السليمة أن تغدق الأم دون إسراف ، وأن تحنو دون تقييد ، وأن تفهم دون أن تتسلط .. إن الأم بالفطرة لا تعرف معنى الأمومة ، ولا تعرف بالفطرة كيف تعنى بنفسها وهي حامل ، أو كيف ترعى وليدها ، أو كيف تربي الناشئين بل عليها أن تتعلم كل هذه الأشياء بالقدوة أولاً من الأسرة وفي المعاهد العلمية ثانياً . وليست المسألة تلقين معلومات بل تكوين اتجاهات . فعاطفة الأمومة تتكون ولاتلقن .

بل إن المبادئ والمثل التي يسترشد بها المرء في توجيه سلوكه يمكن اعتبارها عواطف نحو معان أخلاقية واجتماعية مجردة كحب العدل وكره الظلم . وليس التعصب إلا عاطفة أو اتجاه أعمى عنيدا مشحونا بشحنة إنفعالية قوية يحول دون صاحبه أن يتقبل الأدلة على خطأ رأى أو حكم اتخذ إزاء موضوع معين ، التعصب الطبقي أو السياسي أو الاقتصادي .

تكوين الاتجاهات والعواطف :

١ - تتكون الاتجاهات والعواطف من تكرار ارتباط الفرد بموضوع الاتجاه أو العاطفة في مواقف مختلفة ترضى فيه دوافع مختلفة وتثير في نفسه مشاعر سارة لذيدة ، أو تحبط لديه بعض الدوافع وتثير في نفسه مشاعر منافرة مؤلمة . فعاطفة الولاء للوطن تتكون من تكرار ارتباط الوطن بمواقف ترضى في المواطن دوافع كثيرة . فالوطن الذي يوفر العمل للمواطن ويضمن له الأجر ، ويساويه في الفرص بغيره ، ويكفل له الحريات الأساسية والضمانات الاجتماعية ويؤمنه من عوادي الزمن ، ويكفل له الأمن والطمأنينة والعزة والكرامة ، ويحميه من العدوان الداخلي والخارجي ، ويتيح له الفرص لتوكيد ذاته والتعبير عن رأيه هذا الوطن خليق أن ييبث في نفوس المواطنين الولاء له والتضحية من أجله . وعاطفة الصداقة تنشأ وتتكون تدريجياً نحو شخص يفتح صدره لك ويقا سملك

متابعك ويعينك في الشدة وعند العثار ويحمل أخطائك ويدافع عنك في غيبتك ويستمع إلى شكواك ويشعرك بأنك غير وحيد ويحول بينك وبين السخط على الناس ، يشاركك في مسراتك فيضاعفها وفي أحزانك فيخففها ، ويعطيك من تجاربه ما يفيدك ... مما يزيد شعورك بالأمن وباحترام النفس . كذلك الحال في عاطفة الكره لشخص أو لشيء ، فهي تكون نتيجة لإرتباطه مرات عدة بما يثير في نفسك الغضب والخوف والنفور والألم وخلف الظن . فتكرار رسوب الطالب في مادة معينة يجعله ينفر من هذه المادة أو يكرهها .

ومع هذا فقد يتكون الاتجاه أو العاطفة أحيانا في إثر صدمة إنفعالية واحدة فحب الزوج زوجته قد ينهار على حين فجأة لتحل محله الكراهية والبغضاء إن اتضح لهيودها عن الوفاء والاخلاص له .

٢ - ويقوم الاتجاه suggestion بدور كبير في تكوين اتجاهاتنا وعواطفنا لآراء والآراء والأفكار والمعتقدات والنظم الاجتماعية . ويقصد بالإيحاء أو الاستهواء التأثير دون إقناع منطقي ودون أمر أو قسر لقبول فكرة أو عقيدة أو رأى معين أو احتضان اتجاه معين أو أداء فعل معين . وتزداد قابلية الفرد للإيحاء أى تقبله ما يوحى به اليه دون مناقشة أو نقد أو تمحيص إن كان طفلا أو منفعلا أو مريضا أو ضعيف العقل أو في حشد من الناس أو كان الإيحاء صادرا من شخصيات بارزة أو ذات نفوذ ... على هذا النحو يتشرب الطفل كثيرا من الآراء والاتجاهات والمعتقدات الشائعة في أسرته ، دون قصد منه ودون نقد أو تحليل ، كاتجاهات الأسرة نحو الدين والوطن والنظام الاجتماعي أو الاقتصادي ، نحو المباح أو المحظور ، نحو النظام أو الفوضى ، نحو المسالمة أو العدوان ، نحو حب جماعة أو كره أخرى ... لذا فنحن نحمل معنا من عهد الطفولة كثيرا من الانحيازات الضحلة والاتجاهات الحمقاء لآراء بعض الأشخاص أو الجماعات أو الآراء أو العادات .

ولندكر أن تشرب الاتجاهات والمعايير لا يعنى مجرد معرفتها ، بل يعنى استدماجها بما بها من شحنة انفعالية تجعل منها قوة دافعة .

٣ - التعميم : إن الاتجاهات والعواطف المعنوية المجردة كحب العدل وكره الظلم أو الحيانة تتطلب جهدا كبيرا ووقتا طويلا حتى تستوى وتنبور في نفس الفرد ... فحب العدل مثلا هو فكرة مجردة لا تحتل مكانا في نفس الفرد

إلا بعد أن يكون قد خبر العدل وعرف قيمته في مواقف خاصة مختلفة كثيرة يشعر في بعضها بالعدل فيسعد ، وفي بعضها بالظلم يصيبه فيشتق ويتألم ، وفي بعضها الآخر بالظلم يحيق بغيره فيثور ويسخط حتى ينتهي به الأمر إلى تكوين حكم عام من حالات فردية كثيرة . هذه الاتجاهات لا تتكون عادة قبل مرحلة المراهقة لأن اكتسابها يتطلب مستوى عقليا لا يتوفر لدى الطفل .

وليست الأسرة وحدها مصدر ما نكتسبه من اتجاهات عن طريق القابلية للإيحاء فهناك المدرسة (١) والصحافة والإذاعة والتلفزيون والدعاية والمطالعات الخاصة وأفكار قادة الرأي وما نسمعه من أصدقائنا وزملائنا من آراء . على هذا النحو تتكون الكثرة من اتجاهاتنا وعواطفنا ، فنحن لم نكتسبها ، صغارا أو كبارا ، عن طريق التعقل والتفكير والتحليل ، بل بطريقة لا شعورية غير مقصودة عن طريق التكرار والقابلية للإيحاء والعدوى الاجتماعية . وهذا لا ينفي أننا نكتسب اتجاهات وعواطف نتيجة تعليم مقصود يقوم به الآباء والمربون هذا فضلا عن فئة من الاتجاهات نكتسبها ونحن كبار عن قصد وعن طريق التفكير الهادئ والتحليل ، ويكون ذلك حين نريد أن نحدد موقفنا من موضوع جدلي أو مشكلة اجتماعية يدور عليها النقاش في بيوتنا أو مجتمعنا كمشكلة تحديد النسل أو إلغاء عقوبة الإعدام .

وتؤكد مدرسة التحليل النفسي أهمية الاتجاهات والعواطف والقيم التي تنشربها من محيط الأسرة ونحن صغار في اتجاهاتنا نحو الناس وصلاتنا العاطفية بهم ونحن كبار . فالطفل الثائر على أب متعسف مستبد يحتمل أن يثور فيما بعد على النظم الاقتصادية أو الاجتماعية المقررة أو يثور على مهنة أبيه فلا يختارها لنفسه . وكثيراً ما يعجز الشاب عن اتخاذ قرار حيال موقف معين لأنه لا يتمشى مع المبادئ والقيم التي درج عليها في المنزل . ثم إن الاتجاهات التي تتكون داخل الأسرة نتيجة الصراع بين الطفل والديه أو بينه وبين إخوته تكون أعمق وأبقى أثراً وأكثر اضطراباً بالإنفعال واستعصاء على التغيير من الاتجاهات التي

(١) يقول فيلسوف التربية المعاصر (ديوي) Dewey : يكتسب الطالب في دروس التهجى أو الجغرافية والتاريخ اتجاهات نفسية كثيرة ما تكون أكثر أهمية من هذه الدروس نفسها . لأن الاتجاهات هي الأسس الباقية التي سوف يكون لها وزن كبير في المستقبل . وأهم اتجاه نفسي يمكن أن يتكون هو الرغبة في متابعة التعلم .

نكتسبها عن طريق الجرائد أو الاذاعة ... فهذه تكون اتجاهات سطحية ذات شحنة انفعالية ضعيفة نسبيا ، ومن ثم لا يصعب تغييرها .

فلو عرف كل أب أن اتجاهات الطفولة ذات أثر باق في حياة الفرد كلها وفي خلقه وطرق معاملته للناس ، وأنها تستعصى على التغيير إلى حد كبير لبادر إلى غرس ما يجب غرسه منها في نفس طفله عن غير تسويق ولبادر أيضا إلى علاج غير الصالح منها قبل أن يعز لإصلاحه .

أثر الاتجاهات في الآراء والسلوك :

الرأى opinion هو حكم أو وجهة نظر إلى موضوع معين . هو اعتقاد يأخذ به الشخص على أساس من المعرفة والواقع لا على أساس العاطفة والرغبة غير أن الموضوعية المفترضة في الرأى غالبا ماتكون خداعا للذات ، إذ الواقع أن أغلب آرائنا وأحكامنا تعبر عن اتجاهاتنا وعواطفنا بدرجة أكبر مما نظن خاصة آراءنا في أنفسنا وفي الناس ، فان كان اتجاه المرعوس نحو رئيسه اتجاهها جافيا بغیضا ، فسر المرعوس كل ملاحظه أو نقد من رئيسه على أنه تحكم فيه واستبداد به أو محاولة لتسقط أخطائه أما إن كان اتجاهها راضيا طيبا فسر الملاحظة أو النقد على أنه توجيه لصالحه . ولو سألت المرعوس في الحالة الأولى عن رأيه في رئيسه لبدأ يعدد لك مساوئه ويغلو في وصفها ، ومن البعيد أن يذكر لك محاسنه ومزاياه ، وقدما قيل «حبك الشئ يعمى ويصم» أى يعمى عن رؤية العيوب ويصم عن سماع المثالب والمآخذ .

وبما أن كل اتجاه ينطوى على رأى ، ويتضمن حكما بالقبول أو الرفض ، بالموافقة أو المعارضة ، فأراء الفرد أو الجماعة تعطى فكرة يعتد بها عن اتجاهاتها النفسية . لذا تدرس الاتجاهات الجماعية للشعب أو لفئة منه عن طريق استطلاع الآراء الجماعية (الرأى العام) ويكون ذلك مثلا حين نريد معرفة اتجاهات الناس حيال موضوعات مثل تحديد النسل أو التسعيرة الجبرية أو فوز أحد المرشحين أو احتمال وقوع الحرب .

الاتجاهات والمعلومات :

هناك فارق كبير بين اتجاه الفرد نحو الفضيلة أو الأخلاق أو نحو الدين وبين

معلوماته عن هذه الموضوعات . فالإتجاهات قوى دافعه موجهة في حين أن المعلومات قوى خامدة . فجرد معرفة الفرد بمعاني الديمقراطية أو الاشتراكية أو القومية أو الصديق أو ضبط النفس ... لا يؤدي به إلى سلوك فعلى . أما اتجاهاته وعواطفه نحو هذه المعاني فاستعدادات دافعة محركة . لذا يجب أن يكون رائدنا في تربية النش " تكوين اتجاهات لديهم بدلا من حشو أذهانهم بالمعلومات وذلك في التربية القومية والدينية والخلقية ، بل وفي التربية الفكرية أيضا كأن نكون لديهم الاتجاه العلمى في التفكير وحل المشكلات .

إن الطفل أو الشاب الذى يقطف الزهور أو يقسو على إخوته أو يغش في الامتحان يعرف حق المعرفة أنه ارتكب ذنباً — لكنه يأتينا لنقص في تربيته الوجدانية وقصور في تكوينه العاطفى .

والطريق الصحيح لغرس الاتجاهات لا يكون عن طريق الوعظ والنصح بل عن طريق : (١) الممارسة الفعلية المتكررة ، والخبرة الشخصية ، والمجهود الذاتى ، والأخذ والعطاء . لذا يجب أن نهى للنش " ظروفًا ومواقف اجتماعية مختلفة ، في البيت وفي المدرسة وفي الملعب وأثناء الرحلات يمارسون فيها ما نستهدف غرسه في نفوسهم من اتجاهات فالإتجاهات تتكون ولا تلقن . (٢) والترغيب لا الترهيب من العوامل الهامة في خلق الإتجاهات : تحبيب الفرد في النظافة والنظام أو مراعاة الدقة في المواعيد . (٣) كما تقوم القدوة الحسنة والمثال الفعلى والإيحاء بدور كبير في تكوين الإتجاهات . فالأفعال أعلى صوتاً من الأقوال ، وإيحاء السلوك أقوى من إيحاء الألفاظ .

٤ — الميل المكتسبة

الميل المكتسب أو الاهتمام interest اتجاه نفسى ، لكنه اتجاه موجب بطبيعة الحال . فنحن نميل إلى شخص أو مهنة أو هواية أو كتاب معين . وكل من الميل والاتجاه مصطبغ بصبغة وجدانية تكون سارة في حالة الميل ، لكنها تكون سارة أو منفرة في حالة الاتجاه .

ويعمل كثير من الكتاب المحدثين إلى قصر موضوعات الميول على الأشياء والأشخاص الخاصة والنوعية كالميل إلى صديق أو مهنة أو نشاط رياضى أو

اجتماعى معين ، فى حين يستخدمون اصطلاح الاتجاه حين تكون الموضوعات أوسع وأشمل كالاتجاهات نحو الجماعات والشعوب أو المؤسسات أو الأفكار العامة أو المشكلات الاجتماعية .

ثم إن الميل يكون فى العادة أكثر فاعلية فى دفعنا إلى النشاط والعمل من الاتجاه . فالذى يميل إلى قراءة مجلة معينة أو تصوير مناظر معينة فانه يبحث ويفتش عنها . فى حين أن اتجاهاتنا تجعلنا نتنظر حتى يحين الوقت الملائم للتعبير عنها . فقد يكون لدى اتجاه إيجابى نحو (التمثيل التجريدى) لكنى لا أقرأ عنه ولا أذهب إلى المسرح لأراه . غير أن هذا لا يعنى أن الميول أشد قوة من الاتجاهات ، فاتجاهاتنا لها من القوة على توجيه أفعالنا وتفكيرنا ومشاعرنا مثل الميول وتختلف الميول باختلاف السن والجنس والبيئة والحضارة . فللاطفال ميولهم « وللشباب ميولهم وللشيوخ ميولهم أيضا . ومن الملاحظ أن البنين يميلون إلى الألعاب العنيفة التى تتطلب مجهودا ، كما أنهم يميلون إلى المغامرات خارج المنزل وإلى قراءة سير الأبطال والمخاطرين والجوالة والمكتشفين فى حين أن البنات يملن إلى الفنون المنزلية والأعمال الفنية والاجتماعية والألعاب الهادئة وقراءة القصص الغرامية والحلى من العنف .

■ - حكم العادة

يقصد بحكم العادة ميل الفرد إلى الاستمرار على إرضاء دوافع معينة بطرق خاصة دون غيرها ، أو ميله إلى تكرير السلوك المألوف والتشبث به ومقاومة السلوك الجديد أو الغريب (١). فمن اعتاد أن يأكل بالشوكة والسكين عز عليه أن يأكل بإصابعه « ومن اعتاد أن يرضى دافع الجوع بأطعمة أعدت بطريقة خاصة رفض تناولها إن أعدت بطريقة أخرى ، ومن ألف أن يلتبس الاستحمام والراحة عن طريق القراءة لم يجد راحة فى الذهاب إلى السينما « ومن الناس من

(١) يجب التمييز بين العادة من حيث هى استعداد مكتسب دائم لاداء عمل من الأعمال ، حركياً أم عقلياً أم خلقياً ، بطريقة آلية لاشعورية مع السرعة والدقة والقصد فى الجهد « كمادة السباحة أو الصديق .. وبين « حكم العادة » أو سلطانها وهو ميل أو دافع كمادة الأكل أو الاستيقاظ فى مواعيد معينة أو عادة التدخين ..

يصيبهم الأرق إن تغير مكان نومهم . كأن العادات أصبحت نفسها دوافع تحملنا على الاستمرار في السلوك المألوف بدلا من اصطناع طرق أخرى لإرضاء دوافعنا . الواقع أن الانسان لو راقب نفسه من لحظة استيقاظه حتى يعود إلى مخدعه لرأى أن أغلب أفعاله لا تعدو أن تكون صورا تتكرر بعينها يوما بعد يوم . فأسلوبه في حديثه ومشيته « وطريقته في مأكله ومشربه وزينته والترويح عن نفسه » بل وطريقته في ضحكته وتألمه وتفكيره « هذا إلى مواعيد نومه وطعامه وذهابه إلى عمله ، كل تلك تتكرر على وتيرة واحدة ثابتة لا تتغير . فسلطان العادة يتحكم في الشطر الأكبر من سلوك الانسان « حتى قيل إن العادة طبيعة ثانية » وحتى قال بعض العلماء إن لدى الانسان ميلا فطريا إلى تكرار المألوف وتفضيله على الجديد .

وربما كان الميل إلى تكرار المألوف ومقاومة التغير يرجع إلى أن الانسان ينزع بطبعه إلى بذل أقل جهد لبلوغ غايته « أو لأن المألوف يعفينا من تركيز الانتباه لأدائه بما يتيح لنا أداء أكثر من عمل في وقت واحد « وربما كان السبب توجس الانسان من الجديد ومن المجهول .

ويلاحظ أن حكم العادة يختلف عما يراه أولبورت من استمرار العادة حتى بعد زوال الدافع إليها كاستمرار السلوك الجنسي بعد سن اليأس .

٦ - مستوى الطموح

مستوى الطموح (١) هو المستوى الذى يضعه الفرد لنفسه ويرغب في بلوغه ، أو يشعر أنه قادر على بلوغه وهو يسعى لتحقيق أهدافه في الحياة أو انجاز أعماله اليومية . هذا يصبو أن يظفر بعمل يدر عليه ربحا كثيرا ، وآخر يطمح إلى عمل يكفل له درجة كبيرة من الأمن مهما كان دخله ، وثالث يقنع بمهنة متواضعة أو دخل يسير . هذا يشعر أنه قادر على أن يجمع ثروة في عامين وذلك في عشرة أعوام .

وقد يتساوى شخصان في مستوى طموحهما ولكن لأسباب مختلفة كل

Level of aspiration (1)

الاختلاف . فقد يتوقان إلى مهنة الطب مثلاً ولكن نتيجة لمجموعتين مختلفتين من الدوافع والبواعث الآتية : لأنها مهنة تدر ربحاً كبيراً ، أو رغبة في مجازاة تقاليد الأسرة ، أو في الامتثال لرأى الوالدين « أو في تحدى رأيها أو الاعجاب بشخصية طبيب بارز « أو الرغبة في تخفيف آلام الناس « أو لأن كثيراً من الزملاء التحقوا بكلية الطب ، أو بدافع الخوف من الموت أو المرض ، أو بدافع لا شعورى لإرضاء الأم من حيث عضو الأسرة الذى يتعهد المريض « أو نتيجة لميل طفلى خفى لم يشجع لاستطلاع خفايا جسم الانسان .

فكرة الفرد عن نفسه :

ومن العوامل الهامة التى تسهم في رسم مستوى الطموح فكرة الفرد عن نفسه (١) وهى الصورة التى يكونها الفرد لنفسه عن نفسه من حيث ما يتسم به من صفات وقدرات جسمية وعقلية وانفعالية . هل يرى نفسه ضعيف الجسم أم قويا ، ماهرأ أم أخرق « رشيقاً أم غليظاً « هل يحسب نفسه ذكياً أم غير ذكى ، هل يرى نفسه طموحاً أو مثابراً أو خجولاً أو ودوداً أو سريع الغضب ويتوقف قرار الفرد واختياره لمستوى طموحه على هذه الصورة التى يراها لنفسه « فإن كان يظن نفسه غير ذكى تجنب الأعمال التى تتطلب مستوى عالياً من التفكير والتقدير ، وإن كان يشعر أنه مكروه تحاشى الأعمال التى يحتلظ فيها بالناس ، وإن سمع الناس يصفونه على الدوام بأنه أخرق الحركات توقع أن يفشل فى الأعمال التى تتطلب مهارة حركية ... لذلك نرى المغرور المصاب بتضخم خبيث في شعوره بأهميته وتقديره لذاته ، نراه يصطنع لنفسه مستوى طموح أعلى بكثير من مستوى اقتداره (٢) أى من مستوى قدراته الفعلية . أما المصاب بضمور شديد في تقديره لذاته أو من كان شديد الحساسية لنقد المجتمع فيكون مستوى طموحه في العادة دون مستوى اقتداره بكثير لأنه يرى الفشل خطراً يهدد احترامه لنفسه .

وكثيراً ما تكون فكره الفرد عن نفسه ناقصه أو غامضة أو غير صحيحة

Self concept (١)

Level of achievement (٢)

وذلك لميل الإنسان إلى أن يعمى عن رؤية عيوبه ومثالبه فنحن نرى أنفسنا كما نحب لا كما هي في الواقع . لكنها عامل بالغ الأثر في توجيه سلوكه ورسم مستوى طموحه ، فهي التي توجهه في اختيار أعماله وأصدقائه وزوجته ومهنته وملابسه والكتب التي يقرأها والأماكن التي يرتادها .

ومن العوامل الهامة أيضا في رسم مستوى الطموح ذكاء الفرد ودرجة اتزانة الانفعالي . فالذكي أقدر على فهم نفسه والحكم على قدراته وميوله وما تتطلبه الأعمال المختلفة من قدرات وصفات ، لذا لا يكون مستوى طموحه مسرعا في البعد عن الواقع أى عن مستوى اقتداره . أما المصاب بمرض نفسى وغير المتزن انفعاليا فكثيرا ما يرسم لنفسه مستوى طموح عاليا كنوع من التعويض عن عدم شعوره بالأمن وعن شعوره بالنقص .

ويشعر الفرد بالنجاح ويزداد اعتباره وتقديره لنفسه متى بلغ مستوى طموحه ، أما إن قصر عن بلوغه شعر بالفشل والنقص والحرمان وهبط تقديره لنفسه ، فكان مستوى الطموح معيار يحكم به الفرد على نجاحه فيما يقوم به من أعمال ويستهدف تحقيقه من غايات .

وتدل الملاحظات الدارجة والتجارب العملية على أن مستوى الطموح يتغير من آن لآخر تبعا لما يصادف الفرد من نجاح أو فشل في تحقيق أهدافه ، فالنجاح من شأنه رفع هذا المستوى ، والفشل من شأنه الهبوط به . فالطلبة الذين يطمحون في أن يكونوا أطباء إن لم يقبلوا بكلية الطب خففوا من مستوى طموحهم واتجهوا إلى كليات أخرى .

ومن أشد ما ينغص على الفرد حياته ويهيئه لإضطراب الشخصية بعد الشقة بين مستوى طموحه ومستوى اقتداره ، أى بين ما يرغب فيه وبين ما يقدر عليه بالفعل . فهذا يولد فيه الشعور بالنقص والعجز وكذلك الشعور بالذنب واستصغار الذات أو كرهاها . فمن أكثر الناس شقاء ذلك الطالب الذى يلتحق بالجامعة فيرسب عاما بعد آخر إما لنقص في ذكائه أو القدرات والصفات اللازمة للتحصيل الجامعى . هنا يجب أن تستخدم اختبارات الذكاء واختبارات الاستعدادات الخاصة لانتقاء الصالحين للدراسة الجامعية دون غيرهم . فحبذا

لو استطاع المرء أن يعرف ما لديه من قدرات وصفات ، وما يتسم به من نواحي القوة والضعف حتى يستطيع تحديد مستوى طموحه وفق حقيقته لا وفق رغبته أو خياله . «ورحم الله إمرءا عرف قدر نفسه» .

ومما يذكر أن بعض الآباء يحفزون أولادهم على أن يضعوا لأنفسهم مستويات طموح بعجزون عن بلوغها ولا يقبلون منهم مادون ذلك ولا يشجعونهم إلا إذا بلغ نجاحهم القمة . وعاقبة هذا تؤثر نفسى وقلق شديد موصول يصيب الطفل وشعور بالنقص وشعور بالذنب لأنه خيب ظن والديه فيه .

ومن إحصاء أمريكي حديث أن النساء العاملات هناك أكثر تعرضا من ربات البيوت للإصابة بضغط الدم المرتفع وتصلب الشرايين والانهايار النفسى ويقال إن السبب فى ذلك لا يرجع إلى جمع المرأة بين عملها والبيت بقدر ما يرجع إلى ارتفاع مستوى طموحها .

الخلاصة :

يتوقف مستوى طموح الفرد على عدة عوامل أهمها : ١ - فكرة الفرد عن نفسه ، ٢ - ذكاء الفرد وقدرته على الحكم « ٣ - اتزانه الإنفعالى » ٤ - ملاقاته فى ماضيه من نجاح أو فشل « ونضيف إلى ذلك القيم والمعايير للطبقة الاجتماعية التى ينتمى إليها .

الفصل الثالث الدوافع اللاشعورية

١ - تمهيد

لا يشعر الإنسان دائماً بما يحفزُه من دوافع شعورا واضحا صريحا أو يقوم بأعمال لا يعرف لماذا قام بها ؟ . فهو يستيقظ في الصباح على صوت الساعة الرنانة فيغسل وجهه وينظف أسنانه ويخلق ذقنه ويتناول الإفطار ويقرأ جريدة الصباح كل أولئك وهو لا يفطن إلى طبيعة الدوافع التي تقوم وراء أعماله هذه إذ لا سلوك بدون دافع . ومن الناس من يكتب خطاباً لكنه ينسى أن يلقيه في صندوق البريد فيظل الخطاب في جيبه أو على مكتبه أياما . وقد يزل لسان الفرد وهو يتكلم فينطق بكلمة أو عبارة لم يقصد إليها بل قد تكون عكس ما يريد فتسبب له من الحرج الشيء الكثير ، وقد ينسب هذه الزلة إلى السهو أو الغفلة أو التعب أو الانفعال إلى غير تلك من الأسباب التي يبعد أن تكون الأسباب الحقيقية لزلته . ومن الناس من يخاف عبور الشوارع أو رؤية الدم أو المكث في مكان مقفل أو من حيوان غير ضار كالقار أو الصرصار ، وهو لا يعرف لذلك دافعا أو سببا . ومنهم من يسرف في غسل يديه كلما صافح شخصا أو فتح بابا أو لمس كتابا ... وما هي تلك القوة التي ترغمنا على الحجل والارتباك في المواقف التي تقتضي الحزم والتصميم ... ؟ وظاهرة النوم المغناطيسي تزودنا بدليل قاطع على ما يحفز الإنسان من دوافع لا يشعر بوجودها .

النوم المغناطيسي Hypnosis

هو نوم صناعي يحدث عن طريق الاسترخاء الجسمي وتركيز الانتباه في مجال ضيق من الأشياء أو الأفكار بإحاء من المنوم ، ولا يحدث نتيجة لمواد مخدرة . ولهذا النوم درجات مختلفة من العمق . ومما يتميز به تضخم

قابلية النائم لاجاء المنوم تضخما شديدا. فان وضع المنوم في يد النائم عود ثقاب وأوحى اليه أن وزن العود يزداد رويدا رويدا تحاذلت يد النائم حتى لا يستطيع حمل عود الثقاب « بل لو أوحى اليه بأنه كلب قام النائم فحشى على أربع وأخذ في النباح ! ومن خصائص هذا النوم أيضا أن ينفذ النائم بدقة بعد استيقاظه ما أوحى اليه المنوم به « حتى لو طلب اليه المنوم أن ينسى كل ما حدث له في أثناء النوم ... فلو كلفه المنوم القيام بعمل معين بعد استيقاظه بوقت محدد ككتابة خطاب إلى شخص معين أو الذهاب إلى حجرة معينة أو ملء ساعة الحائط ... فانه ينفذ هذا العمل المحدد دون أن تكون لديه عند استيقاظه أية ذكرى عما أوحى اليه به . من ذلك أنه أوحى إلى شخص أثناء نومه أن يقوم بالأعمال الآتية في ساعة محددة بعد مرور خمسة عشر يوما . يخرج إلى الشارع ومعه مظلة يفتحها ويسير بها في الطريق مهما كان نوع الطقس ، ثم يشتري شيئا معينًا تافها لا حاجة له به ... فلما كان اليوم المحدد والساعة المحددة شعر الشخص بشئ من الضيق وبدافع ملح إلى أداء ما أوحى اليه به ثم قام بتنفيذه . فلما سئل عن السبب في قيامه بهذه الأفعال قال إنه لا يعرف ، وكل ما في الأمر أنه في الساعة المحددة من اليوم المعين طرأت على ذهنه فكرة القيام بهذه الأعمال. ولكنه حين رأى أنها أعمال سخيفة عزم على ألا ينفذها ، غير أنه لم يستطيع أن يقاوم هذا العزم وشعر أنه لو قام بأدائها تخفف مما يعانيه من ضيق وتوتر ... أمثال هذه الظاهرة تكفي وحدها للتدليل على وجود دوافع لا شعورية ، بل تدل فوق ذلك على ما لهذه الدوافع من أثر جبرى لا يقاوم .

٢ - أسباب عدم الشعور بالدافع

لعدم الشعور بالدافع أسباب كثيرة منها :

- ١ - أن طرق ارضائنا لدوافعنا الفطرية والمكتسبة ثبتت وأصبحت عادات نقوم بها دون أن نتنبه أو نفكر فيما نقوم وراءها من دوافع . فنحن نراعى العرف ، ونحترم القوانين ، وننتهي إلى جماعة ، ونعبر عن آرائنا ،

ونتعاون مع الناس أو ننافسهم » ونعقد الصداقات ... كل أولئك دون شعور صريح بالدوافع التي تحملنا على هذه الأوجه المختلفة من النشاط .

٢ - أن الانسان لا يحاول استشفاف دوافعه إلا اذا عترضته تنفيذ هذه الدوافع عقبات مادية أو اجتماعية . فالحب الذى ينشأ وينمو ببطء وبالتدريج لا يشعر به المحب الا حين يعترضه فتور أو موت أو منافس يثير الغيرة » هنا يبدو الحب المحبط على صورة انفعال يثير الحاجة إلى الفهم والتحليل . فنحن لا نحس في العادة بدرجة حرارة الجو أو ضغط الهواء على أبداننا الا حين تنخفض درجة الحرارة أو يتخلخل الهواء بشدة وعلى حين فجأة .

٣ - أن السلوك الانساني يندر أن يصدر عن دافع واحد ، وأغلب الامر أن يكون حصيلة لتداخل عدة دوافع يتضافر بعضها مع بعض ، أو يتنافر بعضها مع بعض . فالانسان قد يتصدق اختياراً أو اضطراراً » طمعا أو خوفاً ، سخاء أو تساخياً ، حرصاً أو زهداً أو اخيلاً أو ذرا للرماد فى العيون ، والاغلب أن يكون مجموعة من هذه الدوافع . كما أنه قد لا يتصدق مع وجود دافع يحمله على الصدقة لأن لديه دوافع أخرى تمنعه من ذلك كالاستحياء مثلاً . كذلك الانسان لا يكدر ويكدر الحياة للحصول على لقمة العيش فقط ، بل وطلباً للامن والتقدير الاجتماعى ، أو للظهور والسيطرة أو لكى يساعد أهله وأقاربه ، أو لكى يتزوج ويسهم فى الخدمات العامة » أو لأن العمل يتيح له التعبير عن شخصيته وإظهار ما لديه من قدرات ومواهب والاغلب أن يكون مجموعة من هذه الدوافع . ولا يخفى أن تشابك الدوافع على هذا النحو يجعل تحليلها والكشف عنها أمراً يعز على غير الخبر الذى لا يملك ثقافة سيكولوجية .

٤ - بيد أن أهم العوامل التي تحول دون الشعور بالدافع ومعرفة طبيعته أن يكون الدافع ثقيلاً على نفس الفرد يجلب له القلق أو الخزي أو الذعر أو يمس كرامته إن بداله الدافع واضحاً في بؤرة شعوره ، لذا فهو يعمى عن رؤيته ، بل وينكره انكاراً إن انكشف له . فمن العسير أو المحال أن تكشف أما تسرف فى العناية بطفلها ، بأن الدافع الأصلى لإسرافها هذا هو كراهية

تحملها في أعماق نفسها لطفلها وهي كراهية لا تشعر بها . ومن العسير أو من المحال أيضا أن تفتح أحد الزهاد المسرفين بما يحمله في أعماق نفسه من دوافع شهوية خفية هي أساس اسرافه هذا . وكم من معتد أثيم لا يفتن الى أن ما يدفعه الى العدوان شعور خفي عميق بالنقص .. نقول من المحال أن تكشف الناس بما يحملونه في أعماق نفاسهم من دوافع لأنهم لا يعرفونها ، وحتى ان كاشفناهم بها أنكروها انكارا « أو أخذوا يبررون سلوكهم بشئ المبررات والدوافع السطحية غير الحقيقية كما يبرر الوسواسي اسرافه في غسل يديه بحبه للنظافة ! . لذا يجب علينا ألا نأخذ ما يقوله الناس عن دوافعهم على علاته ، لا لأنهم يكذبون ولكن لأنهم لا يعرفون .. ويسمى هذا التنكر للدوافع الكريهة الالمية بالكبت مما سندرسه بعد قليل .

تعريف الدافع اللاشعوري :

الدافع اللاشعوري معنيان « معنى عام يسير عليه جمهرة علماء النفس ومعنى خاص تأخذ به مدرسه التحليل النفسى . فالدافع اللاشعوري بمعناه العام هو الدافع الكامن الذى لا يشعر به الفرد أثناء قيامه بالسلوك أيا كان السبب في عدم الشعور به . بهذا المعنى العام كثيرا ما تكون الحاجات النفسية والاتجاهات النفسية والعادات الدافعة ومستوى الطموح دوافع لا شعورية « هذا علاوة على الدوافع المكبوتة .

أما الدوافع اللاشعورية ، عند مدرسة التحليل النفسى ، فتتقسم قسمين دوافع لا شعورية مؤقتة أو شبه شعورية Preconscious وهي الدوافع الكامنة التي لا يشعر بها الفرد أثناء قيامه بالسلوك لكنه يستطيع أن يكشف عنها وأن يحدد طبيعتها إن أخذ يتأمل في سلوكه وفي الدوافع التي تحركه . ودوافع لا شعورية دائمة unconscious وهي الدوافع القديمة أو المكبوتة التي لا يستطيع الفرد أن يسيطر اللثام عنها مهما حاول وبذل من جهد وارادة « والتي لا يمكن أن تصبح شعورية الا بطرق خاصة كطرق التحليل النفسى أو التنويم المغناطيسى . فالشخص الذى نسي أن يلقي خطابا في البريد إن أخذ يبحث عن السبب في نسيانه هذا فوجد أنه رغبة دافئة عنده في عدم القائه ..

كانت هذه الرغبة دافعا شبه شعورى ، أما ان استحال عليه هذا الكشف كانت هذه الرغبة عنده دافعا مكبوتا . ومما يجب ذكره أن كتب علم النفس والتحليل النفسى الدارج كثيرا ما تخطط بين الدوافع اللاشعورية الدائمة والدوافع اللاشعورية المؤقتة فتجمع بينها .

٣ - عملية الكبت Repression

الكبت بمعناه العام هو استبعاد دافع أو فكرة أو صدمه انفعالية أو حادثه أليمة من حيز الشعور . وكبت الحوادث والصدمات يعنى نسيانها . أما كبت الدافع فيعنى عدم الشعور بوجوده « والعزوف عن التحدث عنه والعجز عن تذكره وتجنب التفكير فيه ، والرغبة فى عدم مواجهته ، ورفض الاعتراف به إن افلت من قبضة الكبت . فن الدوافع ما يؤذى نفوسنا أو يجرح كبرياءنا واحترامنا لانفسنا » ويسبب لنا القلق والالم والضيق إن ظل ماثلا فى شعورنا كشعورنا بالنقص من عيب فينا « أو شعورنا بالذنب من جرم أتيناه » أو رغبتنا فى الانتقام من صديق ، أو كراهية الطفل لأبيه الذى يقسو عليه أو خوفنا من الفشل ، أو ارتيابنا فى شخص نثق فيه ، أو غيرتنا من منافس نحبه أو ميلنا الجنسي الى بعض محارمنا . كل هذه دوافع نستبعدنا من شعورنا « أى ننكر الاعتراف بوجودها حتى لا تكون مصدر ازعاج لنا .. فالدافع المكبوت هو الذى لا يشعر الفرد بوجوده ويرفض الاعتراف به لنفسه وللناس إن انكشف أمره . كأن هناك «مقاومة» أو (رقيبا نفسيا) بين الشعور واللاشعور يحول دون الدوافع المقلقة والحوادث المؤلمة من البقاء فى الشعور أو اقتحامه مثل الرقيب النفسى كالرقيب فى وقت الحرب لا يسمح بنشر الاخبار التى تعارض سياسة الدولة أو تهددها .

وينجم عن كبت الدافع بطبيعة الحال منعه من التعبير الصريح عن نفسه لأن الانسان ما دام ينكر الدافع ولا يعترف بوجوده لم يستطيع ارضاءه بطريقة مباشرة . فكان للكبت وظيفتين أساسيتين فى الحياة النفسية : فهو وسيلة دفاعية وقائية لأنه يبق الفرد مما تعافه نفسه وما يسبب له الضيق والقلق ، وما يتنافى مع مثلة الاجتماعية والخلقية والجمالية وما يحس احترامه لنفسه وبعبارة

أخرى فهو وسيلة لخفض التوتر النفسى . أما الوظيفة الثانية للكبت فهي منع الدوافع النائرة المحظورة خاصة الدوافع الجنسية والعذوانية من أن تفلت من زمام الفرد وأن تتحقق بالفعل بصور سافرة مباشرة مما قد يكون خطرا على الفرد أو ضارا بصالحه فى المجتمع .

غير أنه بالرغم مما للكبت من هذه الفوائد الظاهرة فهو ينطوى على أضرار وعواقب وخيمة سنتناولها فيما بعد ..

الكبت والقمع :

القمع suppression هو الاستبعاد الارادى المؤقت للدوافع من حيز الشعور ، أو هو ضبط النفس بمنع الدوافع والانفعالات من التعبير عن نفسها تعبيرا صريحا « كما يقمع المرءوس مظاهر غضبه من رئيسه ، أو كما يقمع الفرد اشمئزازه من عمل أتاه « أو مظاهر خوفه من الامتحان .

أما الكبت فعملية لا شعورية أى تصدر عن الفرد دون قصد أو ارادة منه وتأويل ذلك أن كل استجابة تريخ الفرد من الألم وتخفض ما يعانىه من توتر فان الفرد يميل إلى تكرارها حتى تثبت وتصبح عادة مكتسبة ، فالطفل يكرر السلوك الذى يلاقى استحسان والديه ، والكلب يذهب إلى المكان الذى اعتاد أن يجد فيه طعاما . وقد رأينا أن للكبت وظيفة وقائية فهو يدفع عن الفرد مشاعر القلق والنقص والذنب والحجل .. فتى وقع الفرد عليه — أى على الكبت — عن طريق المحاولة والخطأ ورآه وسيلة مريحة يتخفف بها من توتره مال إلى تكراره حتى يصبح عادة أى استجابة تصدر عنه بطريقة آلية لا شعورية أى غير مقصودة « لاتسبقها روية أو تفكير كأغلب العادات .

فالقمع عملية شعورية ارادية مقصودة يتحكم فيها العقل . والكبت عملية تلقائية لا شعورية أى غير مقصودة وفى القمع نشعر بالدافع ونعترف به ولا ننساه « أما فى الكبت فلا نشعر بوجود الدافع بل لا نعترف بوجوده ... ونشير أخيرا إلى أن تكرار قمع الدافع — رغبة كان أم انفعالا — يؤدي إلى كبته « وأن الكبت « فى عهد الطفولة أشيع من القمع بكثير ، لأن القمع يتطلب جهدا وضبطا للنفس لا يقدر عليها الطفل .

٤ — أمثلة من حياتنا اليومية للدوافع اللاشعورية

The Vnconscious العقل الباطن

كان العلماء حتى أواخر القرن الماضي يرون أن الحياة النفسية ليست أكثر من الحالات والدوافع الشعورية ، كما ظلوا يفسرون جمع الظواهر النفسية بعمليات وعوامل شعورية « حتى ظهرت لبعض أطباء النفس اضطرابات في الشخصية لا يمكن تفسيرها وتأويلها إلا بافتراض عمليات وعوامل نفسية لا شعورية (موروثه ومكبوتة) لا يفتن المريض إلى وجودها اطلاقاً ، ومن ثم افترضوا وجود جانب خفي من النفس ، وأطلقوا عليه اسم «الجانب اللاشعوى أو اللاشعور أو العقل الباطن » .

وقد كان للعالم « فرويد » مؤسس مدرسة التحليل النفسي الفضل في دراسة هذا الجانب المظلم من النفس وبيان أثره في السلوك السوي والسلوك الشاذ للإنسان . من ذلك أنه بين أن الدوافع اللاشعورية لا يتضح أثرها في اضطرابات الشخصية فقط بل وفي سلوكنا العادي في حياتنا اليومية أيضاً : في فلتات اللسان وزلات القلم ونسيان المواعيد وألعاب الأطفال بل لقد بين أن اللاشعور هو الجانب الأكبر من الحياة النفسية — كالجزء المغمور من جبل الجليد الطافي فوق سطح الماء — فهو يحتوى على الأفكار والرغبات والمشاعر والصور المكبوتة أو المنسية .. غير أن هذه المواد اللاشعورية لا تزال بالرغم من أننا لا نشعر بوجودها تؤثر في تفكيرنا واتجاهاتنا ومعتقداتنا وأفعالنا وسلوكنا السوي والشاذ جميعاً وبعبارة أخرى ليست الدوافع اللاشعورية كالأزائد الدودية لا تصبح ذات أهمية وخطر إلا متى التهمت فنجمت عن ذلك الأمراض النفسية والعقلية « لكنها قوة حيوية دافعة في النشاط العادي للإنسان ، أيضاً من ذلك مثلاً :

١ — فلتات اللسان وزلات القلم :

هي تلك المفوات والاختفاء التي يتورط فيها لسان الإنسان أو قلمه على غير قصد ظاهر منه والتي قد تقلب المعنى الذي يريده رأساً على عقب فتسبب له كثيراً من الحرج أحياناً . فمن أمثال فلتات اللسان أن وقف أستاذ في الجامعة يثنى على سلفه فاذا به يقول أمام الحفل : لا يسعني إلا أن أهنته على «جموده»

في البحث بدل أن يقول على «جهوده» في البحث . ومن ذلك أيضاً ما قاله رجل لزوجته «إذا مات أحدنا قبل الآخر فسأأخذ الاسكندرية مقاماً لي .» ومن زلات القلم ما كتبه رجل لآخر : لقد كان لقاءنا «أنحس» مناسبة لعقد الصفقة ، بدل أن يقول «أحسن» مناسبة لعقد الصفقة . وما كتبه شخص إلى زميل له : أشكر الله على ما أنت فيه من «نقمة» وذلك بدلاً من «نعمة» .

لقد كانت أمثال هذه الهفوات تنسب قبل فرويد إلى السهو والغفلة أو إلى المصادفة أو العجلة أو التعب . ولا يكرر فرويد ذلك ، غير أنه يرى أن هذه العوامل لا تكفي لتفسير جميع الهفوات : غير أنه بأسلوبه الخاص في التحليل النفسى بين أن وراء أغلب الهفوات دافعا لا شعورياً أو شبه شعورى لا يفتن الشخص إلى وجوده أو إلى صلته بالهفوة : كراهية أو غيرة لا شعورية أو شبه شعورية .

٢ - النسيان :

كذلك اتضح أن كثيراً من حالات النسيان تكون تعبيراً عن دوافع لاشعورية أو شبه شعورية كنسيان المواعيد التي نحدد لها للناس مخلصى الرغبة في حضورها. هنا يكون النسيان رمزاً إلى رغبة لاشعورية في الفرار من الشخص وعدم لقائه لأمر ما . وقل مثل ذلك في نسيان بعض الناس رد ما يستعبرونه من كتب أو ما يقترضونه من مال ، ونسيان الزوج عيد ميلاد زوجته . ونسيان لقاء خطاب في البريد أياما معدودة .. ويحدثنا أحد أئمة التحليل النفسى أنه أعد مرة خطاباً ليرسله لكنه تركه على مكتبه عدة أيام . وقد دهش أول الأمر لهذا السهو ثم أخذه معه ليلقيه في صندوق البريد فإذا الخطاب يرد إليه لأنه نسى أن يعنونه بالعنوان الكافى ، فأكمل العنوان وألقاه في البريد لكن الخطاب كان في هذه المرة غفلاً من طابع البريد . وعندئذ اضطر إلى أن يعترف لنفسه بأنه لم يكن مرتاحاً لارسال هذا الخطاب .

ومن حالات النسيان الغريبة بل المذهلة أن ينسى أحدهم في التاكسى حقيبة مملوءة بالاوراق المالية أو المجوهرات ، أو ينسى الشاب موعد عقد قرانه ، أو تنسى الأم أخذ طفلها النائم في القطار وهى تغادره !

٣ - إضاعة الأشياء :

لا تكون إضاعة الأشياء دائماً نتيجة لإهمال . بل إن الظروف والملازمات تشير في كثير من الأحيان إلى أنها نتيجة قصد دفين لا شعوري لا نفطن إلى وجوده . فنحن نضيع الأشياء متى رثت أو بليت أو أردنا أن نستبدل بها بها خيراً منها أو أن انصرفنا النفس عنها أو إن جاءتنا من أشخاص لم يعد بيننا وبينهم ود موصول . فقللم الخبر الذي تريد تغييره بآخر أحدث منه يخفى على حين فجأة « وكم من تلميذ حريص لا تضيع ساعته أو حافظة كتبه إلا في اليوم السابق لعيد ميلاده . ويصرح علماء التحليل النفسي بأن كثيراً من الفتيات اللاتي يضعن خاتم الخطبة ينتهي زواجهن بالطلاق أو الشقاق .. فضياع الخاتم رمز إلى رغبة مستخفية في عدم إتمام الزواج وفي التحرر من قيوده .

٤ - تحطيم الأثاث :

يحدثنا « فرويد » أن مكتبه كان يزخر بكثير من التحف الفنية القابلة للكسر لكن لم يتفق له أن كسر شيئاً منها . وذات يوم إذا بحركة طائشة من ذراعه تطيح بالغطاء المرمي لمجرة المكتب فتلقيه كساراً . ويقول فرويد أنه كان قبل الهفوة بقليل يطلع أخته على مجموعته الفنية الثمينة . فأعجبت بها إلا هذه المجرة إذ قالت إنها لا تنسجم مع سائر ما على المكتب . وما كاد يعود من نزهة له حتى نفذ « القضاء » في هذه المجرة بعينها دون غيرها من التحف . ويعلق فرويد على ذلك بأن حركة يده لم تكن طائشة كما وصفها بل كانت حركة ماهرة مقصودة - لا شعورياً - إذ أنها حققت له غرضاً في نفسه . والدليل على ذلك أنها تجنبنا جميع الأشياء الثمينة المحيطة بالمجرة .. ولعل أمثال هذه الحادثة تبين لنا أن اسراف بعض الخدم في كسر الأواني أو تحطيم الأثاث لا يمكن أن تفسر جميع حالاته بالاهمال أو نتيجة خرق في حركات الخادم .

٥ - الأفعال العارضة :

هي أفعال اتفافية لا يبدو على ظاهرها ما تنطوى عليه من دلالات خافية . فالتعثر والزلل أثناء المشي تقوم وراءهما دوافع دنيئة لا شعورية هي الخوف من الإقدام أو من الفشل أو عدم الترحيب بتنفيذ ما يسعى إليه العاثر .. وذلك

القائد الرومانى الذى تعثر على عتبة بابه وهو يزعم السفر فى خلة حربية .. لقد فسر القائد تعثره هذا بأنه لا يرغب «من أعماق قلبه» فى السفر . ومما يذكر أن عامة الناس يتطيرون من العثرة ويعدونها نذير سوء . وقد اتفق لـ«فرويد» وهو يزور أحد مرضاه فى منزله أن وقف أمام باب المريض وأخرج مفتاح مسكنه هو بدل أن يديق جرس الباب ويعزوفرويد ذلك إلى رغبة خافية لديه فى أن يكون بمنزله فى تلك الساعة لا فى منزل المريض . وليست فلتات اللسان وزلات القلم إلا أفعالا رمزية من هذا القبيل .

٦ - ألعاب الأطفال :

ترى مدرسة التحليل النفسى أن ألعاب الأطفال « خاصة المشكلين منهم تقوم بوظيفة هامة فى الحياة النفسية للطفل هى معونته على التخفيف من القلق الذى ينجم عن إحباط حاجاته الفسيولوجية والنفسية الأساسية . فاللعب عند هذه المدرسة تعبير رمزى عن رغبات وعواطف محبطة أو مكبوتة أو مخاوف لاشعورية » وهو تعبير من شأنه خفض مستوى التوتر والقلق لدى الطفل . فالطفل الذى يحمل لآبيه كراهية لا شعورية إن أتاحت له الفرصة أن يلعب بدمى وشخص وأشياء مختلفة « قد يختار واحدة منها يخال أنها الأب فيفقد عنها أو يلقيها على الأرض أو يدفنها فى التراب .. إنه يعبر بلغة رمزية عن مشكلته حين عاجز عن التعبير عنها بلغة صريحة ... وهذا طفل فى منتصف الثانية من عمره كانت أمه تتركه وحده فترات طويلة « فكانت لعبته المفضلة التى يكررها مرات ومرات هى أن يمسك ببكرة عليها قطعة من الخيط . فيقلد بها تحت السرير حتى تختفى ، وهنا يصبح مزعجاً ، ثم يجذبها إليه وما أن يراها حتى يصبح فرحاً بعودتها مرحباً بظهورها . فالطفل فى لعبته هذه يمثل بصورة رمزية مأساة يكابدها ، ويجسم خبرة مؤلمة يعانها هى مأساة اختفاء المحبوب وعودته ، وبذا كان يتخفف مؤقتاً من حالة القلق التى تسيطر عليه .

■ - خصائص السلوك الصادر عن الكبت

١ - الطابع الرمزى : ينجم عن كبت الدافع منعه من التعبير السوى الصريح عن نفسه بالقول أو الفعل . لذا غالباً ما يعبر عن نفسه بصورة

رمزية (١) : فى الاحلام واحلام اليقظة وزلات اللسان والقلم وفى أعراض الأمراض النفسية كالحاؤف الشاذة والمشى أثناء النوم والإسراف فى غسل اليدين أو كما يبدو فى مشكلات الأطفال السلوكية كقضم الأظافر والذى غالباً ما يكون تعبيراً رمزياً عن عدوان مكبوت لا يستطيع الفرد صبه على من اعتدى عليه فيصبه على نفسه ، وكالتبول اللاإرادى الذى كثيراً ما يكون تعبيراً لا شعورياً — أى غير مقصود — عن قلق شديد يكابده الطفل . والغضب المكبوت لدى الطفل قد يبدو فى كسره بعض ما تحبه أمه من آتية ، أو يبدو فى رفضه تناول الطعام . والطفل الذى يكره أباه كراهية لا شعورية قد لا يتسم لأبيه ، أو يسارع إلى تلبية أوامر أمه دون أبيه ، أو يمزق صور الرجال من الصحف المصورة ، أو يرى فى نومه أن أباه قد سافر (والرحيل كثيراً ما يكون رمزاً للموت) . وقد يحلم الشاب أنه يصلح ويظهر رجلاً من ذوى السلطة والنفوذ كأحد رجال الشرطة أو الرؤساء ، أو يحلم بأنه يقتل ثعباناً أو حيواناً ضارياً أو غير ذلك مما يرمز إلى الأب المكروه . وكثيراً ما يبدو الدافع الجنسي المكبوت فى الولع بالقصص الداعرة والصور العارية والنكت النابية والرسم على الحيطان وممارسة العادة السرية .

وهذه زوجة كانت تسرف فى الحديث عن سعادتها الزوجية ، وكانت أثناء حديثها تخرج خاتم الزواج من أصبعها ثم تدخله فيه بحركة عصبية لا شعورية وقد ذكرت لمحدثها أنها نسيت الذهاب لاستقبال زوجها العائد من السفر بعد غيبة أسبوع ، وقد رأت فى نومها أنه أصيب بمكروه .. لقد كانت تصرح بأنها تحب زوجها حباً شديداً ، وزوجها يؤكد دعواها ، والناس يشهدون بذلك ، لكن التحليل النفسى كشف عن النقيض ، وسرعان ما كان فراق ! .

٢ — الطابع القهرى : كذلك يغلب أن يكون السلوك الصادر عن الدوافع المكبوتة سلوكاً قهرياً أى يحدث بالرغم من إرادة الفرد . وهذه حال

(١) رمز الشيء هو كل ما ينوبه عنه أو يشير إليه ، أو يبرر عنه ، أو يحل محله فى غياب

الشخص الذى يجد نفسه مرغماً على الإسراف فى التدخين أو فى غسل يديه «
أو حال الموظف الذى لا يستطيع منع نفسه من الاحتكاك برؤسائه حتى إن
كان على يقين من أنه سيفضار من هذا الاحتكاك . بل قد يتخذ السلوك القهرى
طابعاً إجرامياً فإذا بالفرد تمتد يده رغماً عنه إلى سرقة شئء لاحتاجة له به أو
اشعال النار فى كومة من القش دون مبرر أو اصرار سابق كأنما تحركه يد
ساحر .

من هذا نرى أن الدوافع المكبوتة أقوى أثراً وأصعب ردعاً من الدوافع
الشعورية « ذلك أنها دوافع مجهولة لا تسمح للفرد بارضائها ارضاء ملائماً ،
أو تأجيل ارضائها « أو توجيهها وجهة مناسبة « أو التحكم فيها وضبطها
بالإرادة . فمن عرف دوافعه استطاع أن يتحكم فيها . ومن جهلها تحكمت
هى فيه . هذا زوج كان يثور ويغضب كلما عاونته زوجته على ارتداء
ملابسه وهو يستعد للخروج ، وكان يدهش لثورته هذه من شئء تافه . وقد
دل التحليل النفسى على أن سلوك زوجته هذا يذكره بسلوك أمه نحوه وهو
صغير . فقد كانت أما صارمة تتدخل فى شئون أكثر مما يجب « لذا كان
يكن لها كراهية مكبوتة . وقد كان هذا الكشف كافياً لزوال تورته على
زوجته .

٣ - الطابع الغريب والشاذ : ويغلب أن يكون السلوك الصادر عن
الكبت سلوكاً غريباً أو شاذاً أو سخيلاً فى نظر الفرد والناس . فالخوف من
ثعبان أو سيارة داهمة خوف مفهوم ، لكن الخوف الشديد من القتران أو من
عبور الشوارع خوف شاذ غير مفهوم ، والحزن على فقيد عزيز انفعال سوى
معقول ، لكن الاكتئاب أو الانهيار أثر حادثة طفيفة عابرة سلوك غريب .
والدوافع المكبوتة قد ترغم الفرد على أن يكون منقبضاً حتى فى الظروف
السارة البهيجة « أو ساخطاً على كل عمل يقوم به ، أو متهيأ من كل جماعة
يغشاها ، أو غيوراً حتى من أطفاله « أو متوجساً كلما سافر بالقطار «
مع أنه يعرف أن سلوكه هذا غريب وغير معقول .

ومن مظاهر هذه الغرابة أيضاً أن يتنافى السلوك مع ما يعرف الناس من

خلق الفرد ، كالسرقة التي يرتكبها تلميذ مثالي الخلق ، أو الخطابات المنحرفة التي تكتبها فتاة عرفت بالاستقامة ، أو الجريمة الخلقية يرتكبها شخص عرف بالورع والتقوى .

٦ - اضرار الكبت

بالرغم من أن الكبت وسيلة دفاعية أى تدفع عن الفرد ما يسبب له القلق والشعور بالذنب إلا أنه ينطوى على عواقب وخيمة منها :

١ - الكبت خداع للنفس : إن من يعاني كبتاً جنسياً ينكر - مخلصاً في انكاره - أن للدافع الجنسي سلطاناً عليه ، وهذا يمنعه من التماس النصيح لحل أزمتة الجنسية فتظل الأزمة قائمة غير محسومة . كذلك من يكبت شعوره بالنقص فإنه لا يعترف بهذا الشعور بل لا يعترف بنقصه . وهذا يمنعه من تقويم هذا النقص . والطفل الذي يكبت رغبته في تقبل العطف من والديه لا يزال يحزن حينئذٍ لاشعورياً إلى هذا العطف لكنه ينكر ذلك ولا يعترف به لنفسه وللناس . والجندى الذى يصاب بشلل في ساقه وهو في جبهة القتال من جراء كبته خوفه . ولو قد اعترف به ما صابه الشلل .. فالكبت يكف الفرد عن مواجهة دوافعه وتناولها بحكمة .

٢ - انشطار الشخصية : مما تقدم نرى أن الكبت يشطر الشخصية شطرين شطر يعترف وشطر ينكر ، شطر يريد وشطر لا يريد ، شطر يحب وشطر يكره . شطر يخاف وشطر لا يخاف .. وهذا يعنى صراعاً نفسياً وحرباً أهلية بين جانبي الشخصية « الشعورى واللاشعورى » مما يولد توتراً نفسياً موصولاً لا يعرف له الفرد أصلاً ولا سبباً . وقد يلجأ الفرد إلى أساليب شاذة ملتوية من السلوك للتخفيف من هذا التوتر . من هذه الأساليب أعراض الأمراض النفسية والمشكلات السلوكية المختلفة والجريمة أحياناً (أنظر باب الصحة النفسية) .

٣ - الكبت عملية غير اقتصادية : لأن فيه خسارة مزدوجة وتبذيراً لطاقة الفرد . ذلك أن الكبت لا يعنى فقط إستبعاد الدوافع من حيز الشعور « بل يعنى فوق ذلك الوقوف لهذه الدوافع بالمرصاد حتى لا تصبح شعورية مرة

أخرى (١) وهنا ينحسر الفرد طاقة الدافع المكبوت وطاقة القوة الكابتة جميعاً . وكلما كان الكبت عنيفاً كانت الطاقة الضائعة أكبر ، ومن ثم لا يبقى للفرد إلا قدر قليل من الطاقة لمواجهة تكاليف الحياة وأعبائها ، وتحمل شدائدھا ، وللاتنتاج والاستمتاع بالحياة والاتصال بالناس ومقاومة الأمراض الجسمية . فمن شب من طفولته على كبت عنيف شب واهنا ضعيفاً فقد استنفد الكبت قواه . فإن ضغطت عليه الدنيا خارت قواه وانهار . لذا يجب أن نعمل على الحيلولة دون الكبت العنيف في مرحلة الطفولة المبكرة بوجه خاص وذلك بعدم الإسراف في تخويف الطفل — فالخوف أشيع دافع للكبت — ثم تشجيعه على الكلام والمناقشة والاستفسار عما يخيفه أو يحجل من ذكره . والتعبير عن ذلك باللفظ أو اللعب أو الرسم .

٧ — العقد النفسية

لا تصبح الدوافع والصدمات الإنفعالية المكبوتة عديمة الأثر في الحياة النفسية من جراء كبتها ، بل تظل في حالة استعداد لا شعوري ، مكونة ما يعرف بالعقد النفسية تواصل ضغطها وتلح جاهدة في الظهور والتعبير عن نفسها على الدوام .

والعقدة Complex مجموعة مركبة من ذكريات أو رغبات أو عواطف وأحداث مكبوتة مشحونة بشحنة انفعالية قوية من الذعر أو الغضب أو الإشمئزاز أو الغيرة أو الإحساس الخفي بالذنب ، والعقدة استعداد مكبوت يقسر الفرد على ضروب شاذة من السلوك الظاهر والشعور والتفكير نحو شخص أو شيء أو موقف أو فكرة . ويتسم السلوك الصادر عنها بما يتسم به السلوك الصادر عن الدوافع المكبوتة .

وقد تنشأ العقدة من صدمة انفعالية واحدة أو من خبرات مؤلمة متكررة ، أو من تربية رعاء في عهد الطفولة ، تسرف في الكبح والتخويف أو التدليل أو التأنيب أي اشعار الطفل بأنه خاطئ مذنب من كل ما يفعل . مثل هذه التربية من شأنها أن تخلق في نفسه مشاعر بغضه بالنقص والذنب والقلق والغيرة أو

(١) مثل الكبت كمثل غمر قطعة من الفلين في الماء لا يكتفى لإبقائها محتفية تحت السطح أن نضغطها بالأصبع ثم نرفعها عنها ، بل لا بد من استمرار الضغط عليها حتى لا تعود سيرتها الأولى.

عواطف هدامه كالحقد والكراهية . وهى مشاعر وعواطف ثقيلة على النفس لا تلبث أن تكبت فتتسأ عنها عقدة أو عدة عقد .

والعقدة استعداد لا شعورى لا يظن الفرد الى وجوده ولا يعرف أصله ومنشأه ، وكل ما يشعر به هو آثار العقدة فى سلوكه وشعوره وجسمه . كالقلق الذى يخشاه « أو الشكوك التى تساوره ، أو اضطرابات فى وظائف المعدة أو القلب أو التنفس أو غيرها . فالذين يقولون إن لديهم عقدة معينة كعقدة النقص مثلا انما يبنون حكمهم هذا على ما استنتجوه مما قرءوه فى الكتب أو سمعوه من الناس .

وقد تكون عناصر العقدة وملابساتها منسية نسياناً تاماً أو نسياناً جزئياً والأغلب أن ما ينسى منها هو تفاصيلها الهامة .

وتسمى العقدة بالأنفعال الغالب فيها فيقال «عقدة النقص» ، «عقدة الذنب» «عقدة الغيرة» أو باسم الموضوع الذى تتركز حوله الإنفعالات فيقال : «عقدة الالم» وهى ما تسمى «عقدة أوديب» «عقدة الاب» «عقدة المحارم» «عقدة زوجة الاب» «عقدة قابيل» الاخ الاكبر لهابيل .

وسنضرب بعض الامثلة ، ثم نستعرض بعض العقد الهامة :

مدرسة شابة ذات طابع هادىء منطو . كلما وجدت نفسها مفردة فى حجرتها اعترها خوف شديد أن يكون أحد خلفها واضطرت الى الالتفات وراءها « ولا تزال خائفة حتى تفتش كل أركان الحجرة » لقد كانت تعترف بسخف هذا الفعل القسرى الذى تجده نفسها مرغمة على القيام به ، لكنه كان الشئ الوحيد الذى ينقذها من الخوف الشديد . وقد دل فحص التاريخ الماضى لها على حادثة مخيفة وقعت لها فى طفولتها . فقد حبستها أخت لها ذات يوم فى المرحاض ثم تركتها وحدها وخرجت من المنزل ، فذعرت الطفلة وأخذت تتلفت خلفها خشيية أن يكون فى الظلام أحد . ومما يذكر أنها حين تذكرت هذه الحادثة التى كانت قد نسيها نسياناً تاماً ، اعترتها نوبة شديدة من الخوف . أى انطلق ما كانت تحمله من خوف مكبوت فتلاشى الفعل القسرى من فوره .

وهذا رجل فى سن ٢٨ يعاف شرب اللبن وينفر منه ولا يقربه منذ عهد طويل . وقد كشف التحليل النفسى على أنه وهو فى سن الثالثة أكره

على تناول كوب من اللبن أذيب فيه دواء لا يسيغه ، فلما أبى الطفل أمسك به الطبيب وضغط على فكيه ليرنمه على شربه ، فانغلق فم الطفل ودخل المزيج في قصبته الهوائية فكاد يختنق . فلما تذكر هذه الحادثة وانطلق انفعال النفور المكبوت أقبل على كوب من اللبن يشربه

وهذه فتاة أخرى يعترها خوف شديد من رذاذ الماء والماء الجارى . وقد دام هذا الخوف الشاذ لديها سنين طويلة « فكان يصيبها الدعر من نافورات الماء في الطريق » وكان أهلها يتكاتفون جميعا لحملها على الاستحمام إذ كانت ترتعد منه ... وكانت إذا ركبت القطار أسدلت ستائر النوافذ حتى لا يقع نظرها على الترع ومجارى المياه مما يمر به القطار . ولم تكن تعرف لهذا الخوف الشاذ أصلا أو سبباً إلى أن بلغت العشرين من عمرها . إذ ذاك زارتها خالة لها لم تكن قد رأتها منذ ثلاثة عشر عاما « فدار بينهما حديث أدت شجونه بالفتاة إلى أن تتذكر حادثة وقعت لها وهي في السابعة من عمرها » إذ كانت تسير مع خالتها هذه في غابة من الغابات . لقد خرجت البنت في هذه السن للتنزه مع خالتها بعد أن وعدت أمها أن تطيع أوامر خالتها ولا تعصى لها أمراً ... غير أن البنت أفلتت من خالتها في الطريق وانسلت بعيدا عنها واختفت ... وقد ذهب الناس يبحثون عنها فألفوها ملقاة بين الصخور على حافة مجرى ماء سقطت فيه بين رذاذه المتناثر . وكان الماء يتدفق فوق رأسها وهي تصرخ من الرعب . فأنقذتها خالتها من هذه الكارثة ووعدتها ألا تخبر أمها بها . وكان من الطبيعى ألا تخبر البنت أمها بهذه الحادثة المزعجة التي نجمت عن مخالفتها أوامر أمها وخالتها فأسرته البنت في نفسها خوفا وخجلا مما أدى إلى كبت ذكرى هذه الصدمه ونسيانها ، فكانت نتيجة الكبت تلك المخوفة الشاذة . ومن الغريب أن تذكر الفتاة لهذه الحادثة والكلام عنها والخوض في تفاصيلها وإعترافها بذنب الطفولة ، ونظرتها إلى الحادثة كلها نظرة شخص راشد لا نظرة طفل وانفعالها الشديد اثناء التذكر والاعتراف ... كل أولئك أدى إلى شفاؤها من خوفها الشاذ .

عقدة النقص : Inferiorty Complex

يجب التمييز بين الشعور بالنقص وعقدة النقص ... فالشعور بالنقص اتجاه نفسي يحمل صاحبه على الاستجابة بالخوف الشديد والقلق والاكتئاب وشعور الفرد بأنه دون غيره وميله إلى الغضب من تقديره لذاته خاصة في المواقف الاجتماعية التي تنطوي على التنافس أو النقد ... ويشعر الفرد بالنقص حين يدرك أن به نقصاً جسمى أو عقلياً أو اجتماعياً أو اقتصادياً ، حقيقياً كان هذا النقص أو متوهماً . والشعور بالنقص حالة نفسية يدركها الفرد إدراكاً مباشراً ويعترف بها . وليس من الضروري أن يكون بالفرد نقص كي يملكه هذا الشعور ، فكثير من الناس يشعرون بالنقص حين يقارنون أنفسهم بغيرهم من الممتازين والمتفوقين في نواحي الحياة المختلفة ... وهو شعور طبيعي غير شاذ ، بل قد يكون دافعاً يحفز الناس على اصلاح ما لديهم من عيوب ، وعلى التقدم والارتقاء ، كما يحفز الأطفال على محاكاة الكبار ... أى أنه قد يبعث على التعويض الموفق الناجح بطريق مباشر كما يعتمد ضعيف الجسم إلى تقوية بنيته ، أو بطريق غير مباشر كما يعمل الطالب المتخلف في دراسته على التفوق في مجال النشاط الرياضي مثلاً .

ويرى «آدلر» Adler مؤسس مدرسة علم النفس الفردي أن الشعور بالنقص من أقوى الدوافع لدى الإنسان لأن غريزة السيطرة هي أقوى الغرائز كما يرى أن الفرد يحاول أول الأمر التعويض عن نقصه ، فإن فشل التعويض الناجح لجأ إلى التعويض الوهمي كأن يهرب من مواجهة نقصه إلى أحلام اليقظة يعوض في خيالاتها عما به من نقص كما يشاء أو يصاب بمرض نفسي يتخذه عذراً وجهاً عن عجزه ونقصه ، لأنه لو لم يكن مريضاً لم يعرف العجز إليه سيلاً ، بل لتفوق على غيره ، وهكذا يعفيه الاحتماء بالمرض من لوم الناس ولوم نفسه .

أما عقدة النقص فاستعداد لاشعوري مكبوت أى لا يفتن الفرد إلى وجوده وينشأ من تعرض الفرد لمواقف كثيرة متكررة تشعره بالعجز والفشل وقلة الحيلة ومتى اشتدت وطأة هذا الشعور على الفرد مال إلى كبته أى إلى

انكار وجوده ■ بل وإلى عدم الاعتراف بما لديه من عيوب فعلية . غير أن أن كل ما يذكره بالنقص يحمله على الفور وبطريقة تلقائية على الدفاع عن نفسه بأن يستجيب بعنف . والسلوك الصادر عن عقدة النقص يتسم بما يتسم به كل صادر عن الكبت ، فغالبا ما يكون سلوكا غريبا غير مفهوم هذا إلى طابعه القهرى . من ذلك ، العدوان والاستعلاء والزهو الشديد والتظاهر .. بالشجاعة والاسراف في تقدير الذات . وقد يبدو في صور متكلفة سخيفة كمحاولة استرعاء الاهتمام والانتباه بالتفاخر الكاذب « التباهى الزائف والاختلاق والكذب أو التألق غير المحتشم في الملبس أو التحديق في الكلام أو التطرف في كل ما يقول ويفعل . إلى غير تلك من ضروب (التعويض الزائد)

ومن العوامل التي تلهب الشعور بالنقص في نفس الطفل وتحمله إلى عقدة نقص : أن يكون بالطفل عيب أو عاهة جسمية تجعله قاصرا بالفعل بالقياس إلى غيره ، ومنها فشله المتكرر لتكليفه القيام بأعمال فوق مقدوره ، أو فشله بعد فترة نجاح ■ ومنها كذلك تطلب الكمال منه في تحصيله الدراسي ، أو قسره على مباراة من هم أقوى منه . ومن هذه العوامل موازنة الآباء بين أطفالهم موازنة طائشة تثير في بعضهم الغرور وفي البعض الآخر الحقد والشعور الشديد بالنقص ، ومنها الاحباط الشديد لحاجة الطفل إلى التعبير عن نفسه وتوكيد شخصيته .

عقدة أوديب : Oedipus Complex

في أساطير الاغريق أن أوديب كان طفلا لأحد الملوك فتكهن أحد المنجمين بأنه سيقتل أباه حين يكبر ، فأمر الملك بنبد ابنه في العراء ■ فلما كبر أوديب التقى بأبيه في إحدى رحلاته — ولم يكن يعرفه — ولأمر ما تنازعا فقتل أوديب أباه ثم مضى حتى بلغ مدينة أبيه فتزوج ملكتها — وهى أمه — دون أن يعرفها . وقد استعار شيخ مدرسة التحليل النفسى اسم هذه الأسطورة فاطلقه على مأساة شبيهة بها يعانها الطفل الانسانى إبان طفولته الباكرة في صلته بوالديه سماها عقدة أوديب . وهى ذات خطر كبير — عند التحليلين — إذ هى ذات

صلة وثيقة بشكوين ضمير الفرد وخلقه « كما أنها حجر الزاوية ونواة جميع الأمراض النفسية . وتتلخص في رغبة مكبوتة لدى الولد في الاستئثار بأمه والاستحواذ عليها « مع غيرة ونفور وخوف وكراهية مكبوتة للأب . هذا هو المعنى العام لعقدة أوديب . أما بالمعنى الخاص فتقتصر على رغبة الولد في أمه وشدة تعلقه بها ، وفي هذه الحال تسمى «عقدة الأم» .

وتفصيل ذلك أن الطفل خلال السنوات الثلاث أو الأربع الأولى من حياته تكون علاقاته العاطفية والاجتماعية بوالديه قد أخذت تنمو وتتعمق . والطفل الذكر يحب والديه في أول الأمر على حد سواء . غير أنه لا يلبث أن يزداد تعلقه بأمه وحبها وهو حب مشوب بدفعات جنسية حتى ليغار عليها من كل دخيل . لذا تأخذ بواذر العزوف عن أبيه والإعراض عنه تدب في نفسه وتبدو في سلوكه . وهذا أمر يجب ألا يبدو غريبا أو بعيد الاحتمال . ففعل الطبيعة تعدد بهذا لوظيفته الطبيعية في سن البلوغ ، وتعينه على حب شخص آخر من غير جنسه ، وعلى أن يكون لنفسه فكرة عن الجنس الآخر والطفل — ككل محب — يؤذى نفسه أن يكون له شريك فيمن يحب « كما تأخذه الغيرة ممن يتنافس في هذا الحب ، بل يأخذه الحنق على كل من يعتدى على «حقه» في هذا الحب الغامر لكنه حقد يولد في نفسه الخوف من بطش أبيه « كما يقترب في نفسه بالشعور بالنقص والشعور بالذنب لما يحمله نحو أبيه من نيات آثمة . هذا الموقف الغريب الذي يمتزج فيه حب الأم والتعلق الشديد بها بالخوف من الأب والرغبة في استبعاده بالموت ومشاعر أخرى متصارعة بغیضة يسمى «الموقف الأوديبى» وبما أنه يتألف من عواطف ومشاعر كراهية عبر مساهة فسرعان ما يلفه الكبت فتتكون من ذلك «عقدة أوديب» . ويحدث عكس هذا على وجه التقريب لدى الطفلة .

وترى مدرسة التحليل النفسى أن هذه العقدة لاينجو منها طفل ، فهي عامة بين الأطفال جميعا . غير أن التربية الرشيدة في عهد الطفولة المبكرة —

حتى السادسة من العمر تقريبا - تستطيع تصفية هذه العقدة وإنقاذ الطفل من
شروعها الويلة فيما بعد . بتصفيتها أى حلها حلا سليما يزبل من نفس الطفل خوفه
وكراهيته وغيرة من أبيه « وكذلك فرط اعتماده وتعلقه بأمه .
ويرى فرويد أن كل عصبي (أوديب) أو أضحي بمثابة (هاملت) في
استجابته لهذه العقدة .

الفصل الرابع الانفعالات

١ - تعريف الانفعال

يستخدم بعض العلماء اصطلاح الانفعال emotion بمعنى واسع يشمل جميع الحالات الوجدانية ، رقيقها وغلظها ، وبذا يجمعون بين الخوف والغضب والفرح والحزن وبين ذلك الشعور السار الهادئ الذي يجده الانسان في نفسه وهو يتأمل منظرا جميلا أو يقرأ كتابا مسليا أو يشرب فنجانا من الشاي الجيد ، أو ذلك الشعور المنافر غير المساغ الذي يجده الفرد وهو يلمس قطعة من ورق الصنفره أو وهو ينتظر طعام الافطار . أما الانفعال بمعناه المحدود الذي يأخذ به كثير من المحدثين فيتنسم بسايت ثلاث :

١ - فهو حالة وجدانية عنيفة تصحبها اضطرابات فسيولوجية حشوية وتعبيرات حركية مختلفة كأنفعال الخوف والحزن والحجل والشعور بالذنب والراء للذات والضحك والشهوة الجنسية .. وهذا لا ينفى أن تكون الانفعالات على درجات مختلفة من الشدة ، فهناك الانفعالات المعتدلة والانفعالات الحادة الثائرة .

٢ - وهو حالة تبده الفرد بصورة مفاجئة .

٣ - كما يتخذ صورة أزمة عابرة طارئة لا تدوم وقتا طويلا .

وعلى هذا يمكن تعريف الانفعال بأنه حالة جسمية نفسية ثائرة ، أى يضطرب لها الانسان كله جسما ونفسا . أو بأنه حالة من الاهتياج العام تفصح عن نفسها في شعور الفرد وجسمه وسلوكه ولها القدرة على حفزه على النشاط . وبذا يكون الرعب والهلع من الانفعالات ولا يكون الإشفاق من شئ أنفعالا ويكون الحزن انفعالا لا الابتاس أو القنوط ، ويكون الغضب انفعالا ولا

تكون الضغينة من زمرة الانفعالات ، وتكون الشهوة لا الحب الجنسي (١) انفعالا .

لذا يجب التمييز بين الانفعال والعاطفة ففي حين أن الانفعال حالة ناتجة عابرة طارئة إذا العاطفة استعداد كامن ثابت نسبيا ومركب من عدة انفعالات تدور حول موضوع معين (كما قدمنا ص ١٢٢) وعلى هذا يكون الحب والكره والغيرة من العواطف لا من الانفعالات . وحين تثار العاطفة تنبثق الانفعالات المكونة لها « هادئة أو عنيفة » حسب المواقف والظروف .

ومع أن الانفعال حالة طارئة إلا أن هناك حالات انفعالية مزمنة . فن الناس من تبدو لديهم حالات مزمنة من القلق أو الاكتئاب (٢) ، وترجع هذه الحالات إلى عدة عوامل تعمل فرادى أو مجتمعة ، منها تكرار الظروف المثيرة للانفعال ودوامها كالظروف المثيرة للخوف في جبهة القتال أو المثيرة للهم في منزل الفرد أو عمله ، ومنها إطالة التفكير في حوادث ماضية مؤلمة أو مخيفة ، أو توهم موصول من الفرد بأن زوجته تخونه ، أو أنه سيطرده من عمله ، أو أنه سيموت قريبا من مرض معين .

أما ما يسمى بالحالة المزاجية mood فهو حالة إنفعالية معتدلة نسبيا تغشى الفرد فترة من الزمن أو تعاوده بين حين وآخر أي أنها حالة مؤقتة قد تصطبغ بالمرح أو الاكتئاب ، بالسعادة أو الحزن ، وبالهدوء أو الاضطراب أو التجهم . ان استثير الفرد في أثناءها انطلق الانفعال الغالب على الحالة عنيقا ، كما أنها تجذب الأفكار التي تنسجم معها « فالمكتئب تراوده أفكار الاكتئاب » والمهتاج يرحب بأفكار الاعتداء « موجز القول أن الحالة المزاجية أقل عنفا وأطول بقاء من الانفعال . فالإنسان حين يسمع خبرا سيئا قد يشعر بالحزن وهذا إنفعال عابر « فان لازمه الحزن يوما أو عدة أيام أو اسابيع سمي «أسى»

(١) الحب الجنسي عاطفة تتألف من عنصرين أحدهما حسي والآخر معنوي « (١) الرغبة في الالتصاق الجسمي بشخص آخر لالتصاقا يأخذ صورة الاحتضان والتقبيل والربت (٢) الرغبة في التماس الحنو والمؤنة والحماية والتأييد من شخص آخر .
(٢) الاكتئاب حزن يصاحبه الشعور بالذنب

والأسى grief حالة مزاجية لا يصاحبها الشعور بالذنب كما في الاكتئاب

٢ - الانفعالات والدوافع

الصلة بين الانفعالات والدوافع صلة معقدة لذا اختلف العلماء في النظر اليها . فبرى «مكدوجل» أن الانفعال هو الجانب المركزي الثابت للغريزة أى الذى لا يتغير حتى ان تغيرت مثيراتها والسلوك الصادر عنها . وهو القوة المحركة فى الغريزة

وترى مدرسة التحليل النفسى أن الغرائز تبدو فى صورة حاجات فسيولوجية ونفسية . وبصاحب ظهور الحاجات نوع من الانفعال يتدرج بين اللذة والألم تبعاً لما يتوقعه الفرد من إشباع أو إحباط . وتهتم هذه المدرسة بوجه خاص بالانفعالات الاليمية وعلى رأسها (القلق) .

ويقول «دريفر» Drever ان الانفعال ينتج عن احباط الدوافع واعاقة السلوك الغريزى ، فالخوف لا يظهر إن استطاع الفرد أن يهرب من الخطر المحيى به . وقريب من هذا الرأى ما يذهب اليه «جانيه» الفرنسى Janet من أن الانفعال يظهر حين يحدث تغير فجائى غير متوقع فى البيئة المادية أو الاجتماعية بحيث لا يستطيع الفرد أن يرضى دوافعه بأسلوب ملائم أو لا يكون لديه وقت كاف لذلك كما لو فجأته سيارة سريعة أو عجز عن رد اهانة . ويرى «كانن» الأمريكى Cannon أن الانفعال رد فعل طبيعى يصدر عن الفرد بأسره لمواجهة الطوارئ واعداد الفرد للهرب أو القتال « فوظيفة الانفعال هى تعبئة طاقة الفرد لتحقيق التكيف بينه وبين بيئته .

المشاهد المعروف أننا ننفل حين تعاق دوافعنا أى يعطل السلوك الصادر عنها عن بلوغ هدفه ، أما ان انسأب سهلاً الى هدفه لم يشعر الفرد من الانفعال الا أقله . ويحدثنا المحاربون الذين شهدوا المعارك أن الخوف يبلغ أشده لديهم فى ساعات الانتظار وهم لا يعملون شيئاً ، فإذا ما بدأ القتال خفت حدته . كما يحدثنا صيادو الوحوش أن الخوف لا يكون عنيفاً إن وفق أحدهم إلى طريقة سهلة للهرب حين يفجؤه الوحش على حين غرة . وقل مثل ذلك

فى الرعب العنيف الذى نصاب به أثناء احلام الكابوس لاننا لا نستطيع الحركة والهرب . كذلك الحال فى انفعال الغضب فانه يشتد حين لا يدرى الفرد كيف يتصرف بالقول أو الفعل ازاء من أغضبه ، بل ان الرغبة المعتدلة فى شراء سلعة أو كتاب تزداد وتلح إن لم نجد فى الاسواق ما نريد .

والمشاهد أيضا اننا ننفل حين ترضى حاجتنا وميولنا ارضاء فجائيا لا نتوقعه ، كأن ينجح تلميذ كان من المحقق رسوبه ، أو ينجو شخص من عملية جراحية كان من المرجح فشلها ، هنا ينخفض التوتر على حين فجأة ويأخذنا الابتهاج والهلل والفرح أو الضحك بل قد فى تأخذ البكاء .

موجز القول أننا ننفل نتيجة مثير « داخلى أو خارجى ، يحبط أو يشبع دافعا أو حاجة أساسية لدينا احباطا مفاجئا أو اشباعا غير متظر لذا فمن الممكن اعتبار كل انفعال دافعا لانه لا يعدو ان يكون حالة من التوتر الجسمى النفسى تنزع بالفرد الى القيام بالسلوك اللازم لخفضه أو ازالته كى يستعيد توازنه الذى اختل (مبدأ استعادة التوازن) .

٣ - جوانب الانفعال

إذا حللنا انفعالا كالغضب أو الخوف رأينا أنه يتألف من جوانب ثلاثة يمكن ملاحظتها ودراستها دراسة علمية :

١ - جانب شعورى ذاتى يخبره الشخص المنفل وحده ، ويختلف من انفعال إلى آخر تبعاً لنوع الانفعال وهذا الشعور بالانفعال يمكن دراسته عن طريق التأمل الباطن ، أى عن طريق التقرير اللفظى الذى يدل به الشخص المنفل .

٢ - جانب خارجى ظاهر يشتمل على مختلف التعبيرات والحركات والأوضاع والألفاظ والإيماءات التى تصدر عن الشخص المنفل : الابتسام الصراخ ، التهديد ، العبوس ، التجهم ، البكاء ، الأنين .. وهذا هو الجانب الذى نحكم منه على العادة على نوع الانفعال عند الآخرين .

٣ - جانب فسيولوجى داخلى كخفوق القلب وتغير ضغط الدم واضطراب التنفس والمضم وافراز الغدد الصم وتغير النشاط الكهربى فى الدماغ .

هذه الجوانب الثلاثة ليست جوانب منفصلة أو ينتج بعضها عن بعض بل استجابات متكاملة تصدر عن الانسان بأسره من حيث هو وحدة نفسية جسمية . الواقع أن اصطلاح «التعبير عن الانفعال» اصطلاح مضلل لأنه يوحي أن مظاهر الانفعال الخارجية ليست جزءاً من الانفعال نفسه .

الحكم على نوع الانفعال :

لايكفى التأمل الباطن وحده للحكم على نوع الانفعال وذلك لصعوبة تعبير المنفعل عن خبرته الشعورية فى أثناء الانفعال . لكنه يكون ذا قيمة إن اقترن بغيره من ضروب الحكم كما سنرى . كذلك لايكفى تسجيل التغيرات الفسيولوجية المصاحبة للانفعال للحكم على نوعه لأنه ليس لكل انفعال تغيرات فسيولوجية مميزة . ولأن هذه التغيرات تكاد تكون متشابهة فى انفعالات مختلفة كل الاختلاف كالخوف والغضب . بل إن الحزن الهادى وفرح «المجذوب» فى حالة «الافتتان» (١) ecstasy يشتركان فى بعض هذه التغيرات : ببطء التنفس والدورة الدموية وانخفاض ضغط الدم وتأخذ عضلات الجسم .

بل لقد دلت التجارب على أنه من الصعب التعرف على نوع الانفعال من التعبيرات الانفعالية الظاهرة كأسارير الوجه وحركات اليدين وأوضاع الجسم ونبرات الصوت والابتسام والعبوس .. صحيح أن هناك أوضاعاً جسمية وحركات منعكسة لا إرادية لا يمكن التحكم فيها . لكن هناك تعبيرات فطرية أخرى تتحور بفعل الإرادة وتأثير البيئة والتعلم لتتخذ دلالة اجتماعية . فالابتسام مثلاً فعل منعكس لا إرادى تبدو لدى الرضيع فى الشهر الأول من حياته حين يكون فى حالة ارتياح جسمى ، لكنها تتخذ بفضل التعلم

(١) الافتتان أو الجذب الصوفى حالة من الانتشاء الغامر المصطبغ بالقلق تقترن باستفراق الفرد استفراقاً عميقاً فى فيض من التأملات بما يجمد حركاته ويقطع صلته بالعالم الخارجى فكأنه فى ذهول وشبه غيبوبة ..

والمحاكاة صوراً مشتقة شتى من حيث هيئتها الجسمية ومن حيث ما تعبر عنه « فهناك الابتسامة الصفراء ، وابتسامة التهكم ، وابتسامة النفاق والمداراة ، وابتسامة الازدراء وابتسامة التكبر والاستعلاء » وابتسامة المودة والقبول . هذا كله إلى جانب التعبيرات الإرادية التي تكون مجالاً للتصنع بما يموه على حقيقة الانفعال ، ولا ننسى أن التعبيرات الانفعالية تختلف من حضارة لأخرى . فنحن نعبر عن انفعال الدهشة مثلاً برفع الحاجبين واتساع العينين لكن سكان الصين يعبرون عن الانفعال نفسه باخراج ألسنتهم ، ونحن نعبر عن الارتباك بحك مؤخر الرأس أو هرش الأذن والحد « لكن هذا هو التعبير عن السعادة عند الصين .

وقد دل التجريب على أن الحكم على نوع الانفعال من التعبيرات الانفعالية لا يكون صادقاً إلا إذا اقترن بمعرفة الموقف الذي أثار الانفعال . والذي يجمع عليه العلماء اليوم هو أن التعبيرات الانفعالية الظاهرة مقترنة بالتقرير الفظي للشخص المنفعل . بمعرفة الموقف الذي أثار الانفعال تزودنا مجتمعة بحكم أدق على نوع الانفعال من معرفة التغيرات الفسيولوجية وحدها .

§ — نظريات الانفعال

هناك نظريات عدة للانفعال تستهدف كل واحدة منها تعيين العلاقة بين جوانب الانفعال الثلاثة سنقتصر على ذكر اثنتين منها :

نظرية جيمس — لينج James - Lange

كان الشائع بين الناس أن رؤية الأسد تشير فينا الشعور بالخوف ، وأن هذا الشعور يولد تغيرات جسمية ، فسيولوجية وخارجية هي الهرب . غير أن عالم النفس الأمريكي جيمس (1884) ، مستقلاً عن الفسيولوجي الدانماركي لينج خرجاً بنظرية تضاد هذا الرأي « إذ زعمت أننا نرى الأسد فتضطرب لهذا الإدراك أحشائنا وأجسامنا ، وليس الشعور بالانفعال إلا الإحساس بهذه التغيرات الفسيولوجية والجسمية . فنحن نرى الحيوان فنجرى أو نرتجف ومن ثم نشعر بالخوف . فالشعور بالخوف هو الإحساس بالرعشة

والجبرى « ونحن نسمع خبراً مزعجاً فنبكى ومن ثم نحزن . ونحن نسمع اهانة فنضرب المعتدى ثم نغضب .. وفى هذا يقول جيمس : لا نشعر بالانفعال إن لم نحس بخفق القلب والعرق البارد وتجمد الأطراف .
وبعبارة أخرى فنحن نحزن لأننا نبكى ، ونغضب لأننا نضرب «
ونخاف لأننا نجرب أو نرتعد وقد وجهت إلى هذه النظرية عدة اعتراضات منها .

١ - أن جميع الاضطرابات العضوية التى يقال إنها سبب الشعور بالانفعال توجد فرادى أو مجتمعة فى حالات ليست لها صبغة انفعالية . فنحن نرتجف وتشحب وجوهنا فى حالة الخوف كذلك إن كنا مصابين بالبرد «
وتعثرنا القشعريرة ويغمرنا العرق البارد فى حالة الحمى دون أن يكون لذلك تأثير انفعالى ، والمعروف أن القلب يزداد خفوقه فى حالة الخوف أو أو الغضب كما يزداد بعد الجربى أو بعد تناول جرعة كبيرة من القهوة ، وحقق شخص بالادرنالين يسبب أعراضاً جسمية بارزة كسرعة النبض وبرودة اليدين والقدمين وارتجاف الأطراف والصوت ، وشعور الشخص بالضيق والاهتياج ، لكن الشخص المحقون لا يصرح بأنه يشعر بانفعال معين مميز .

٢ - ولقد رأينا فى الفقرة السابقة أن التغيرات الفسيولوجية تحدث نفسها فى انفعالات يختلف بعضها عن بعض اختلافاً كبيراً كالحزن والفرح .

٣ - وقد أجريت تجارب على الحيوانات - القطط - قطعت فيها الاتصالات العصبية بين المخ والأحشاء ، أى استحال فيها ادراك الحيوان لحالة أحشائه ، ومع ذلك استمر الحيوان يبدى مظاهر الغضب والحركات التعبيرية عنه وهى الزجرجة وابرار الأسنان وتراجع الأذنين إلى الخلف ورفع الساق اليمنى استعداداً للهجوم .. ومع أننا لا نستطيع أن نؤكد أن الحيوان يشعر بالانفعال الذى لاحظنا مظاهره ، ألا أنه يتضح من سلوكه أن إدراك الاضطراب العضوى ليس شرطاً ضرورياً فى إنفعال الغضب .

من هذه التجارب وأمثالها يتضح لنا أن الاضطراب العضوى ، وإن كان يهيء الفرد لانفعال معين ، إلا أنه ليس شرطاً ضرورياً أو شرطاً كافياً للشعور أو السلوك الانفعالى .

نظرية الطوارئ Emergency theory

يرى عالم النفس الفسيولوجى الأمريكى «كانن» Cannon (١٩١١) أن إدراك الموقف المثير للانفعال يؤدي إلى تنبيه منطقة عصبية توجد في وسط الدماغ تسمى الهيبوثلاموس hypothalamus تنبئها شديداً ، وهذا التنبيه يؤدي إلى الشعور الانفعالى والتغيرات الجسمية في آن واحد .

كما أنه قام بدراسة التغيرات الفسيولوجية التي تصاحب الانفعال فوجد أن هرمون الأدرنالين يزداد إفرازه في حالات الانفعال العنيف كالخوف والغضب والألم الجسمى ، واستنتج أن هذه الزيادة في الإفراز لها نتائج ذات فائدة حيوية للفرد ، فهي تعينه على الهرب أو القتال . فازدياد إفراز هذا الهرمون يؤدي إلى :

١ - زيادة سرعة النبض وشدته مما يساعد على سرعة توزيع الدم إلى جميع أجزاء الجسم وإلى الأطراف خاصة ليزيد من نشاطها .

٢ - ارتفاع ضغط الدم .

٣ - انقباض الأوعية الدموية التي في الجلد مما يدفع بالدم إلى العضلات أكثر منه إلى الجلد والأمعاء .

■ - اتساع مسالك الهواء في الرئتين مما يسهل عملية التنفس .

■ - انطلاق السكر المخزون في الكبد مما ينشط العضلات ويؤخر ظهور التعب العضلى .

٦ - زيادة عدد الكرات الحمراء بدرجة كبيرة نتيجة لتأثيره في الطحال .

٧ - زيادة سرعة تخثر الدم مما يقي الفرد من النزيف الموصول إن أصيب بجراح .

يصيبهم الأرق إن تغير مكان نومهم . كأن العادات أصبحت نفسها دوافع تحملنا على الاستمرار في السلوك المألوف بدلا من اصطناع طرق أخرى لإرضاء دوافعنا . الواقع أن الانسان لو راقب نفسه من لحظة استيقاظه حتى يعود إلى مخدعه لرأى أن أغلب أفعاله لا تعدو أن تكون صورا تتكرر بعينها يوما بعد يوم ، فأسلوبه في حديثه ومشيته ، وطريقته في مأكله ومشربه وزينته والترويح عن نفسه « بل وطريقته في ضحكته وتألمه وتفكيره ، هذا إلى مواعيد نومه وطعامه وذهابه إلى عمله ، كل تلك تتكرر على وتيرة واحدة ثابتة لا تتغير . فسلطان العادة يتحكم في الشطر الأكبر من سلوك الانسان « حتى قيل إن العادة طبيعة ثانية » وحتى قال بعض العلماء إن لدى الانسان ميلا فطريا إلى تكرار المألوف وتفضيله على الجديد .

وربما كان الميل إلى تكرار المألوف ومقاومة التغير يرجع إلى أن الانسان ينزع بطبعه إلى بذل أقل جهد لبلوغ غايته « أو لأن المألوف يعفينا من تركيز الانتباه لأدائه بما يتيح لنا أداء أكثر من عمل في وقت واحد ، وربما كان السبب توجس الانسان من الجديد ومن المجهول .

ويلاحظ أن حكم العادة يختلف عما يراه أولبورت من استمرار العادة حتى بعد زوال الدافع إليها كاستمرار السلوك الجنسي بعد سن اليأس .

٦ - مستوى الطموح

مستوى الطموح (١) هو المستوى الذى يضعه الفرد لنفسه ويرغب في بلوغه ، أو يشعر أنه قادر على بلوغه وهو يسعى لتحقيق أهدافه في الحياة أو انجاز أعماله اليومية . هذا يصبو أن يظفر بعمل يدر عليه ربحا كثيرا « وآخر يطمح إلى عمل يكفل له درجة كبيرة من الأمن مهما كان دخله « وثالث يقنع بمهنة متواضعة أو دخل يسير . هذا يشعر أنه قادر على أن يجمع ثروة في عامين وذاك في عشرة أعوام .

وقد يتساوى شخصان في مستوى طموحهما ولكن لأسباب مختلفة كل

Level of aspiration (١)

الاختلاف . فقد يتوقان إلى مهنة الطب مثلاً ولكن نتيجة لمجموعتين مختلفتين من الدوافع والبواعث الآتية : لأنها مهنة تدر ربحاً كبيراً ، أو رغبة في مجازاة تقاليد الأسرة « أو في الامتثال لرأى الوالدين » أو في تحدى رأيها أو الاعجاب بشخصية طبيب بارز ، أو الرغبة في تخفيف آلام الناس ، أو لأن كثيراً من الزملاء التحقوا بكلية الطب ، أو بدافع الخوف من الموت أو المرض ، أو بدافع لا شعورى لإرضاء الأم من حيث عضو الأسرة الذى يتعهد المرضى « أو نتيجة لميل طفلى خفى لم يشبع لاستطلاع خفايا جسم الانسان .

فكرة الفرد عن نفسه :

ومن العوامل الهامة التى تسهم فى رسم مستوى الطموح فكرة الفرد عن نفسه (١) وهى الصورة التى يكونها الفرد لنفسه عن نفسه من حيث ما يتسم به من صفات وقدرات جسمية وعقلية وانفعالية . هل يرى نفسه ضعيف الجسم أم قويا « ما هراً أم أخرق ، رشيماً أم غليظاً « هل يحسب نفسه ذكياً أم غير ذكياً « هل يرى نفسه طموحاً أو مثابراً أو خجولاً أو ودوداً أو سريع الغضب ويتوقف قرار الفرد واختياره لمستوى طموحه على هذه الصورة التى يراها لنفسه « فإن كان يظن نفسه غير ذكياً تجنب الأعمال التى تتطلب مستوى عالياً من التفكير والتقدير ، وإن كان يشعر أنه مكروه تحاشى الأعمال التى يختلط فيها بالناس ، وإن سمع الناس يصفونه على الدوام بأنه أخرق الحركات توقع أن يفشل فى الأعمال التى تتطلب مهارة حركية ... لذلك نرى المغرور المصاب بتضخم خبيث فى شعوره بأهميته وتقديره لذاته « نراه يصطنع لنفسه مستوى طموح أعلى بكثير من مستوى اقتداره (٢) أى من مستوى قدراته الفعلية . أما المصاب بضمور شديد فى تقديره لذاته أو من كان شديد الحساسية لنقد المجتمع فيكون مستوى طموحه فى العادة دون مستوى اقتداره بكثير لأنه يرى الفشل خطراً يهدد احترامه لنفسه .

وكثيراً ما تكون فكره الفرد عن نفسه ناقصة أو غامضة أو غير صحيحة

Self concept (١)

Level of achievement (٢)

وذلك لميل الإنسان إلى أن يعمى عن رؤية عيوبه ومثالبه فنحن نرى أنفسنا كما نحب لا كما هي في الواقع . لكنها عامل بالغ الأثر في توجيه سلوكه ورسم مستوى طموحه ، فهي التي توجهه في اختيار أعماله وأصدقائه وزوجته ومهنته وملابسه والكتب التي يقرأها والأماكن التي يرتادها .

ومن العوامل الهامة أيضا في رسم مستوى الطموح ذكاء الفرد ودرجة اتزانه الإنفعالي . فالذكي أقدر على فهم نفسه والحكم على قدراته وميوله وما تتطلبه الأعمال المختلفة من قدرات وصفات ، لذا لا يكون مستوى طموحه مسرعا في البعد عن الواقع أئى عن مستوى اقتداره . أما المصاب بمرض نفسى وغير المتزن انفعاليا فكثيرا ما يرسم لنفسه مستوى طموح عاليا كنوع من التعويض عن عدم شعوره بالأمن وعن شعوره بالنقص .

ويشعر الفرد بالنجاح ويزداد اعتباره وتقديره لنفسه متى بلغ مستوى طموحه ، أما إن قصر عن بلوغه شعر بالفشل والنقص والحرمان وهبط تقديره لنفسه . فكان مستوى الطموح معيار يحكم به الفرد على نجاحه فيما يقوم به من أعمال ويستهدف تحقيقه من غايات .

وتدل الملاحظات الدارجة والتجارب العملية على أن مستوى الطموح يتغير من آن لآخر تبعا لما يصادف الفرد من نجاح أو فشل في تحقيق أهدافه ، فالنجاح من شأنه رفع هذا المستوى ، والفشل من شأنه الهبوط به . فالطلبة الذين يطمحون في أن يكونوا أطباء إن لم يقبلوا بكلية الطب خففوا من مستوى طموحهم واتجهوا إلى كليات أخرى .

ومن أشد ما ينغص على الفرد حياته ويهيئه لإضطراب الشخصية بعد الشقة بين مستوى طموحه ومستوى اقتداره ، أى بين ما يرغب فيه وبين ما يقدر عليه بالفعل . فهذا يولد فيه الشعور بالنقص والعجز وكذلك الشعور بالذنب واستصغار الذات أو كرهها . فن أكثر الناس شقاء ذلك الطالب الذى يلتحق بالجامعة فيرسب عاما بعد آخر إما لنقص في ذكائه أو القدرات والصفات اللازمة للتحصيل الجامعى . هنا يجب أن تستخدم اختبارات الذكاء واختبارات الاستعدادات الخاصة لانتقاء الصالحين للدراسة الجامعية . فحجبا

لو استطاع المرء أن يعرف ما لديه من قدرات وصفات ، وما يتسم به من نواحي القوة والضعف حتى يستطيع تحديد مستوى طموحه وفق حقيقته لا وفق رغبته أو خياله . «ورحم الله امرأة عرف قدر نفسه» .

ومما يذكر أن بعض الآباء يحفزون أولادهم على أن يضعوا لأنفسهم مستويات طموح يعجزون عن بلوغها ولا يقبلون منهم مادون ذلك ولا يشجعونهم إلا إذا بلغ نجاحهم القمة . وعاقبة هذا تؤثر نفسى وقلق شديد موصول يصيب الطفل وشعور بالنقص وشعور بالذنب لأنه خيب ظن والديه فيه .

ومن إحصاء أمريكي حديث أن النساء العاملات هناك أكثر تعرضا من ربات البيوت للاصابة بضغط الدم المرتفع وتصلب الشرايين والانهيار النفسى ويقال إن السبب فى ذلك لا يرجع إلى جمع المرأة بين عملها والبيت بقدر ما يرجع إلى ارتفاع مستوى طموحها .

الخلاصة :

يتوقف مستوى طموح الفرد على عدة عوامل أهمها : ١ - فكرة الفرد عن نفسه ٢ - ذكاء الفرد وقدرته على الحكم ، ٣ - اتزانه الإنفعالى ٤ - ملاقاه فى ماضيه من نجاح أو فشل ، ونضيف إلى ذلك القيم والمعايير للطبقة الاجتماعية التى ينتمى إليها .

الفصل الثالث الدوافع اللا شعورية

١ - تمهيد

لا يشعر الإنسان دائماً بما يحفزُه من دوافع شعورا واضحا صريحا أو يقوم بأعمال لا يعرف لماذا قام بها ؟ . فهو يستيقظ في الصباح على صوت الساعة الرنانة فيغسل وجهه وينظف أسنانه ويحلق ذقنه ويتناول الإفطار ويقرأ جريدة الصباح كل أولئك وهو لا يفطن إلى طبيعة الدوافع التي تقوم وراء أعماله هذه إذ لا سلوك بدون دافع . ومن الناس من يكتب خطاباً لكنه ينسى أن يلقيه في صندوق البريد فيظل الخطاب في جيبه أو على مكتبه أياما . وقد يزل لسان الفرد وهو يتكلم فينطق بكلمة أو عبارة لم يقصد إليها بل قد تكون عكس ما يريد فتسبب له من الحرج الشيء الكثير ، وقد ينسب هذه الزلة إلى السهو أو الغفلة أو التعب أو الانفعال إلى غير تلك من الأسباب التي يبعد أن تكون الأسباب الحقيقية لزلته . ومن الناس من يخاف عبور الشوارع أو رؤية الدم أو المكث في مكان مقفل أو من حيوان غير ضار كالقار أو الصرصار ، وهو لا يعرف لذلك دافعا أو سببا . ومنهم من يسرف في غسل يديه كلما صافح شخصا أو فتح بابا أو لمس كتابا ... وما هي تلك القوة التي ترغمنا على التحجل والارتباك في المواقف التي تقتضي الحزم والتصميم ... ؟ وظاهرة النوم المغناطيسي تزودنا بدليل قاطع على ما يحفز الإنسان من دوافع لا يشعر بوجودها .

النوم المغناطيسي Hypnosis

هو نوم صناعي يحدث عن طريق الاسترخاء الجسمي وتركيز الانتباه في مجال ضيق من الأشياء أو الأفكار بإحاء من المتوهم ، ولا يحدث نتيجة لمواد مخدرة . ولهذا النوم درجات مختلفة من العمق . وبما يتميز به تضخم

قابلية النائم لاجزاء المنوم تضخما شديدا. فان وضع المنوم في يد النائم عود ثقاب وأوحى اليه أن وزن العود يزداد رويدا رويدا تحاذلت يد النائم حتى لا يستطيع حمل عود الثقاب . بل لو أوحى اليه بأنه كلب قام النائم فشى على أربع وأخذ في النباح . ومن خصائص هذا النوم أيضا أن ينفذ النائم بدقة بعد استيقاظه ما أوحى اليه المنوم به ، حتى لو طلب اليه المنوم أن ينسى كل ما حدث له في أثناء النوم ... فلو كلفه المنوم القيام بعمل معين بعد استيقاظه بوقت محدد ككتابة خطاب إلى شخص معين أو الذهاب إلى حجرة معينة أو ملء ساعة الحائط ... فانه ينفذ هذا العمل المحدد دون أن تكون لديه عند استيقاظه أية ذكرى عما أوحى اليه به . من ذلك أنه أوحى إلى شخص أثناء نومه أن يقوم بالأعمال الآتية في ساعة محددة بعد مرور خمسة عشر يوما . يخرج إلى الشارع ومعه مظلة يفتحها ويسير بها في الطريق مهما كان نوع الطقس ، ثم يشتري شيئا معينًا تافها لا حاجة له به ... فلما كان اليوم المحدد والساعة المحددة شعر الشخص بشئ من الضيق وبدافع ملح إلى أداء ما أوحى اليه به ثم قام بتنفيذه . فلما سئل عن السبب في قيامه بهذه الأفعال قال إنه لا يعرف . وكل ما في الأمر أنه في الساعة المحددة من اليوم المعين طرأت على ذهنه فكرة القيام بهذه الأعمال. ولكنه حين رأى أنها أعمال سخيفة عزم على ألا ينفذها . غير أنه لم يستطيع أن يقاوم هذا العزم وشعر أنه لو قام بأدائها تخفف مما يعانيه من ضيق وتوتر ... أمثال هذه الظاهرة تكفي وحدها للتدليل على وجود دوافع لا شعورية ، بل تدل فوق ذلك على ما لهذه الدوافع من أثر جبرى لا يقاوم .

٢ - أسباب عدم الشعور بالدافع

لعدم الشعور بالدافع أسباب كثيرة منها :

- ١ - أن طرق ارضائنا لدوافعنا الفطرية والمكتسبة ثبتت وأصبحت عادات نقوم بها دون أن نتنبه أو نفكر فيما نقوم وراءها من دوافع . فنحن نراعى العرف ، ونحترم القوانين ، وننتهي إلى جماعة . ونعبر عن آرائنا ،

ونتعاون مع الناس أو ننافسهم ، ونعقد الصداقات ... كل أولئك دون شعور صريح بالدوافع التي تحملنا على هذه الأوجه المختلفة من النشاط .

٢ — أن الانسان لا يحاول استشفاف دوافعه إلا إذا عترضته تنفيذ هذه الدوافع عقبات مادية أو اجتماعية . فالحب الذى ينشأ وينمو ببطء وبالتدريج لا يشعر به المحب الا حين يعترضه فتور أو موت أو منافس يثير الغيرة ، هنا يبدو الحب المحبط على صورة انفعال يثير الحاجة إلى الفهم والتحليل . فنحن لا نحس في العادة بدرجة حرارة الجو أو ضغط الهواء على أبداننا الا حين تنخفض درجة الحرارة أو يتخلخل الهواء بشدة وعلى حين فجأة .

٣ — أن السلوك الانساني ينذر أن يصدر عن دافع واحد ، وأغلب الامر أن يكون حصيلة لتداخل عدة دوافع يتضافر بعضها مع بعض ، أو يتنافر بعضها مع بعض . فالانسان قد يتصدق اختياراً أو اضطراراً ، طمعا أو خوفاً ، سخاء أو تساخياً ، حرصاً أو زهداً أو اخيلاً أو ذراً للرماد فى العيون ، والاعلى أن يكون بمجموعة من هذه الدوافع . كما أنه قد لا يتصدق مع وجود دافع يحمله على الصدقة لأن لديه دوافع أخرى تمنعه من ذلك كالاستحياء مثلاً . كذلك الانسان لا يكذب ويكذب فى الحياة للحصول على لقمة العيش فقط ، بل وطلباً للامن والتقدير الاجتماعى ، أو للظهور والسيطرة أو لكى يساعد أهله وأقاربه ، أو لكى يتزوج ويسهم فى الخدمات العامة ، أو لأن العمل يتيح له التعبير عن شخصيته وإظهار ما لديه من قدرات ومواهب والاعلى أن يكون بمجموعة من هذه الدوافع . ولا يخفى أن تشابك الدوافع على هذا النحو يجعل تحليلها والكشف عنها أمراً يعز على غير الخبير الذى لا يملك ثقافة سيكولوجية .

٤ — بيد أن أهم العوامل التي تحول دون الشعور بالدافع ومعرفة طبيعته أن يكون الدافع ثقيلاً على نفس الفرد يجلب له القلق أو الخزي أو الذعر أو يمس كرامته إن بداله الدافع واضحاً في بؤرة شعوره ، لذا فهو يعنى عن رؤيته ، بل وينكره انكاراً إن انكشف له . فمن العسير أو المحال أن تكاشف أما تسرف في العناية بطفلها ، بأن الدافع الأصلي لإسرافها هذا هو كراهية

تحملها في أعماق نفسها لطفلها وهي كراهية لا تشعر بها . ومن العسير أو من الحال أيضا أن تفتح أحد الزهاد المسرفين بما يحمله في أعماق نفسه من دوافع شهوية خفية هي أساس اسرافه هذا . وكم من معتد أنتم لا يفتن الى أن ما يدفعه الى العدوان شعور خفي عميق بالنقص .. نقول من الحال أن تكاشف الناس بما يحملونه في أعماق نفاسهم من دوافع لانهم لا يعرفونها « وحتى ان كاشفناهم بها أنكروها انكارا ، أو أخذوا يبررون سلوكهم بشئ المبررات والدوافع السطحية غير الحقيقية كما يبرر الوسواسي اسرافه في غسل يديه بحبه للظافة ! . لذا يجب علينا ألا نأخذ ما يقوله الناس عن دوافعهم على علاقته « لا لأنهم يكذبون ولكن لأنهم لا يعرفون .. ويسمى هذا التكرار للدوافع الكريهة الاليمة بالكبت مما سندرسه بعد قليل .

تعريف الدافع اللاشعوري :

للدافع اللاشعوري معنيان « معنى عام يسير عليه جمهرة علماء النفس ومعنى خاص تأخذ به مدرسه التحليل النفسى . فالدافع اللاشعوري بمعناه العام هو الدافع الكامن الذى لا يشعر به الفرد أثناء قيامه بالسلوك أيا كان السبب في عدم الشعور به . بهذا المعنى العام كثيرا ما تكون الحاجات النفسية والاتجاهات النفسية والعادات الدافعة ومستوى الطموح دوافع لا شعورية « هذا علاوة على الدوافع المكتوبة .

أما الدوافع اللاشعورية ، عند مدرسة التحليل النفسى « فتنقسم قسمين دوافع لا شعورية مؤقتة أو شبه شعورية Preconscious وهي الدوافع الكامنة التي لا يشعر بها الفرد أثناء قيامه بالسلوك لكنه يستطيع أن يكشف عنها وأن يحدد طبيعتها إن أخذ يتأمل في سلوكه وفي الدوافع التي تحركه . ودوافع لا شعورية دائمة unconscious وهي الدوافع القديمة أو المكتوبة التي لا يستطيع الفرد أن يميظ اللثام عنها مهما حاول وبذل من جهد واردة ، والتي لا يمكن أن تصبح شعورية الا بطرق خاصة كطرق التحليل النفسى أو التنويم المغناطيسى . فالشخص الذى نسى أن يلقى خطابا في البريد إن أخذ يبحث عن السبب في نسيانه هذا فوجد أنه رغبة دفينه عنده في عدم القائه ..

كانت هذه الرغبة دافعا شبه شعورى ، أما ان استحال عليه هذا الكشف كانت هذه الرغبة عنده دافعا مكبوتا . ومما يجب ذكره أن كتب علم النفس والتحليل النفسى الدارج كثيرا ما تخطئ بين الدوافع اللاشعورية الباطنة والدوافع اللاشعورية المؤقتة فتجمع بينهما .

٣ - عملية الكبت Repression

الكبت بمعناه العام هو استبعاد دافع أو فكرة أو صدمه انفعالية أو حادثه أليمة من حيز الشعور . وكبت الحوادث والصدمات يعنى نسيانها . أما كبت الدافع فيعنى عدم الشعور بوجوده ، والعزوف عن التحدث عنه والعجز عن تذكره وتجنب التفكير فيه ، والرغبة فى عدم مواجهته « ورفض الاعتراف به إن افلت من قبضة الكبت . فن الدوافع ما يؤذى نفوسنا أو يجرح كبرياءنا واحترامنا لانفسنا » ويسبب لنا القلق والالم والضيق ان ظل ماثلا فى شعورنا كشعورنا بالنقص من عيب فينا « أو شعورنا بالذنب من جرم أتينا » أو رغبتنا فى الانتقام من صديق ، أو كراهية الطفل لأبيه الذى يقسو عليه أو خوفنا من الفشل ، أو ارتيابنا فى شخص نثق فيه ، أو غيرتنا من منافس نحبه أو ميلنا الجنسي الى بعض محارمنا . كل هذه دوافع نستبعدنا من شعورنا ، أى ننكر الاعتراف بوجودها حتى لا تكون مصدر ازعاج لنا .. فالدافع المكبوت هو الذى لا يشعر الفرد بوجوده ويرفض الاعتراف به لنفسه وللناس إن انكشف أمره . كأن هناك «مقاومة» أو (رقيياً نفسياً) بين الشعور واللاشعور يحول دون الدوافع المقلقة والحوادث المؤلمة من البقاء فى الشعور أو اقتحامه مثل الرقيب النفسى كالرقيب فى وقت الحرب لا يسمح بنشر الاخبار التى تعارض سياسة الدولة أو تهددها .

وينجم عن كبت الدافع بطبيعة الحال منعه من التعبير الصريح عن نفسه لأن الانسان ما دام ينكر الدافع ولا يعترف بوجوده لم يستطع ارضاءه بطريقة مباشرة . فكان للكبت وظيفتين أساسيتين فى الحياة النفسية : فهو وسيلة دفاعية وقائية لأنه يبق الفرد مما تعافه نفسه وما يسبب له الضيق والقلق ، وما يتنافى مع مثله الاجتماعية والخلقية والجمالية وما يمس احترامه لنفسه وبعبارة

أخرى فهو وسيلة لخفض التوتر النفسى . أما الوظيفة الثانية للكبت فهي منع الدوافع المثارة المحظورة خاصة الدوافع الجنسية والعدوانية من أن تفلت من زمام الفرد وأن تتحقق بالفعل بصور سافرة مباشرة مما قد يكون خطرا على الفرد أو ضارا بصالحه فى المجتمع .

غير أنه بالرغم مما للكبت من هذه الفوائد الظاهرة فهو ينطوى على أضرار وعواقب وخيمة سنتناولها فيما بعد ..

الكبت والقمع :

القمع suppression هو الاستبعاد الارادى المؤقت للدوافع من حيز الشعور . أو هو ضبط النفس بمنع الدوافع والانفعالات من التعبير عن نفسها تعبيرا صريحا ، كما يقمع المرعوس مظاهر غضبه من رئيسه ، أو كما يقمع الفرد اشمئزازه من عمل أتااه . أو مظاهر خوفه من الامتحان .

أما الكبت فعملية لا شعورية أى تصدر عن الفرد دون قصد أو ارادة منه وتأويل ذلك أن كل استجابة تريخ الفرد من الألم وتخفض ما يعانیه من توتر فان الفرد يميل إلى تكرارها حتى تثبت وتصبح عادة مكتسبة . فالطفل يكرر السلوك الذى يلاقى استحسان والديه ، والكلب يذهب إلى المكان الذى اعتاد أن يجد فيه طعاما . وقد رأينا أن للكبت وظيفة وقائية فهو يدفع عن الفرد مشاعر القلق والنقص والذنب والحجل .. ففى وقع الفرد عليه — أى على الكبت — عن طريق المحاولة والخطأ ورآه وسيلة مريحة يتخفف بها من توتره مال إلى تكراره حتى يصبح عادة أى استجابة تصدر عنه بطريقة آلية لا شعورية أى غير مقصودة ، لاتسبقها روية أو تفكير كأغلب العادات .

فالقمع عملية شعورية ارادية مقصودة يتحكم فيها العقل . والكبت عملية تلقائية لا شعورية أى غير مقصودة وفى القمع نشعر بالدافع ونعترف به ولا ننساه . أما فى الكبت فلا نشعر بوجود الدافع بل لا نعترف بوجوده ... ونشير أخيرا إلى أن تكرار قمع الدافع — رغبة كان أم انفعالا — يؤدى إلى كبته ، وأن الكبت ، فى عهد الطفولة أشيع من القمع بكثير ، لأن القمع يتطلب جهدا وضبطا للنفس لا يقدر عليها الطفل .

١ - أمثلة من حياتنا اليومية للدوافع اللاشعورية

The Vnconscious العقل الباطن

كان العلماء حتى أواخر القرن الماضي يرون أن الحياة النفسية ليست أكثر من الحالات والدوافع الشعورية ، كما ظلوا يفسرون جمع الظواهر النفسية بعمليات وعوامل شعورية ، حتى ظهرت لبعض أطباء النفس اضطرابات في الشخصية لا يمكن تفسيرها وتأويلها إلا بافترض عمليات وعوامل نفسية لا شعورية (موروثة ومكبوتة) لا يفطن المريض إلى وجودها إطلاقاً ، ومن ثم افترضوا وجود جانب خفي من النفس ، وأطلقوا عليه اسم «الجانب اللاشعوري أو اللاشعور أو العقل الباطن» .

وقد كان للعالم «فرويد» مؤسس مدرسة التحليل النفسي الفضل في دراسة هذا الجانب المظلم من النفس وبيان أثره في السلوك السوي والسلوك الشاذ للإنسان . من ذلك أنه بين أن الدوافع اللاشعورية لا يتضح أثرها في اضطرابات الشخصية فقط بل وفي سلوكنا العادي في حياتنا اليومية أيضاً : في فلتات اللسان وزلات القلم ونسيان المواعيد وألعاب الأطفال بل لقد بين أن اللاشعور هو الجانب الأكبر من الحياة النفسية — كالجزء المغمور من جبل الجليد الطافي فوق سطح الماء — فهو يحتوي على الأفكار والرغبات والمشاعر والصور المكبوتة أو المنسية .. غير أن هذه المواد اللاشعورية لا تزال بالرغم من أننا لا نشعر بوجودها تؤثر في تفكيرنا واتجاهاتنا ومعتقداتنا وأفعالنا وسلوكنا السوي والشاذ جميعاً وبعبارة أخرى ليست الدوافع اللاشعورية كالتزائفة الدودية لا تصبح ذات أهمية وخطر إلا متى التهمت فنجمت عن ذلك الأمراض النفسية والعقلية ، لكنها قوة حيوية دافعة في النشاط العادي للإنسان » أيضاً من ذلك مثلاً :

١ - فلتات اللسان وزلات القلم :

هي تلك الهفوات والاختطاء التي يتورط فيها لسان الإنسان أو قلمه على غير قصد ظاهر منه والتي قد تقلب المعنى الذي يريده رأساً على عقب فتسبب له كثيراً من الحرج أحياناً . فمن أمثال فلتات اللسان أن وقف أستاذ في الجامعة يثنى على سلفه فإذا به يقول أمام الحفل : لا يسعني إلا أن أهنته على «جموده»

في البحث بدل أن يقول على «جهوده» في البحث . ومن ذلك أيضاً ما قاله رجل لزوجته «إذا مات أحدنا قبل الآخر فسأخذ الاسكندرية مقاماً لي» . ومن زلات القلم ما كتبه رجل لآخر : لقد كان لقاءنا «أنحس» مناسبة لعقد الصفقة ، بدل أن يقول «أحسن» مناسبة لعقد الصفقة . وما كتبه شخص إلى زميل له : أشكر الله على ما أنت فيه من «نقمة» وذلك بدلا من «نعمة» .

لقد كانت أمثال هذه الهفوات تنسب قبل فرويد إلى السهو والغفلة أو إلى المصادفة أو العجلة أو التعب . ولا ينكر فرويد ذلك، غير أنه يرى أن هذه العوامل لا تكفي لتفسير جميع الهفوات : غير أنه بأسلوبه الخاص في التحليل النفسي بين أن وراء أغلب الهفوات دافعا لا شعورياً أو شبه شعورياً لا يفتن الشخص إلى وجوده أو إلى صلته بالهفوة : كراهية أو غيرة لا شعورية أو شبه شعورية .

٢ - النسيان :

كذلك اتضح أن كثيراً من حالات النسيان تكون تعبيراً عن دوافع لاشعورية أو شبه شعورية كنسيان المواعيد التي نحدد لها للناس مخلصي الرغبة في حضورها. هنا يكون النسيان رمزاً إلى رغبة لاشعورية في الفرار من الشخص وعدم لقائه لأمر ما . وقل مثل ذلك في نسيان بعض الناس رد ما يستعبرونه من كتب أو ما يقترضونه من مال ، ونسيان الزوج عيد ميلاد زوجته . ونسيان القاء خطاب في البريد أياما معدودة .. ويحدثنا أحد أئمة التحليل النفسي أنه أعد مرة خطاباً ليرسله لكنه تركه على مكتبه عدة أيام . وقد دهش أول الأمر لهذا السهو ثم أخذه معه ليلقيه في صندوق البريد فإذا الخطاب يرد إليه لأنه نسي أن يعنونه بالعنوان الكافي ، فأكمل العنوان وألقاه في البريد لكن الخطاب كان في هذه المرة غفلاً من طابع البريد . وعندئذ اضطر إلى أن يعترف لنفسه بأنه لم يكن مرتاحاً لإرسال هذا الخطاب .

ومن حالات النسيان الغريبة بل المذهلة أن ينسى أحدهم في التاكسي حقيبة مملوءة بالاوراق المالية أو المجوهرات ، أو ينسى الشاب موعد عقد قرانه « أو تنسى الأم أخذ طفلها النائم في القطار وهي تغادره !

٣ - إضاعة الأشياء :

لا تكون إضاعة الأشياء دائماً نتيجة لإهمال . بل إن الظروف والملايسات تشير في كثير من الأحيان إلى أنها نتيجة قصد دفين لا شعورى لا نغطن إلى وجوده . فنحن نضيع الأشياء متى رثت أو بليت أو أردنا أن نستبدل بها بها خيراً منها أو أن انصرفنا النفس عنها أو إن جاءتنا من أشخاص لم يعد بيننا وبينهم ود موصول . فقللم الحبر الذى تريد تغييره بآخر أحدث منه يحنى على حين فجأة ، وكمن تلميذ حريص لا تضيع ساعته أو حافظة كتبه إلا فى اليوم السابق لعيد ميلاده . ويصرح علماء التحليل النفسى بأن كثيراً من الفتيات اللاتي يضعن خاتم الخطبة ينتهى زواجهن بالطلاق أو الشقاق . فضياع الخاتم رمز إلى رغبة مستخفية فى عدم إتمام الزواج وفى التحرر من قيوده .

■ - تحطيم الأثاث :

يحدثنا « فرويد » أن مكتبه كان يزخر بكثير من التحف الفنية القابلة للكسر لكن لم يتفق له أن كسر شيئاً منها . وذات يوم إذا بحركة طائشة من ذراع ططيح بالغطاء المرمرى لمجرة المكتب فتلقه كساراً . ويقول فرويد أنه كان قبل الهفوة بقليل يطلع أخته على مجموعته الفنية الثمينة . فأعجبت بها إلا هذه المجرة إذ قالت إنها لا تنسجم مع سائر ما على المكتب . وما كاد يعود من نزوة له حتى نفذ « القضاء » فى هذه المجرة « بعينها دون غيرها من التحف . ويعلق فرويد على ذلك بأن حركة يده لم تكن طائشة كما وصفها بل كانت حركة ماهرة مقصودة - لا شعورياً - إذ أنها حققت له غرضاً فى نفسه . والدليل على ذلك أنها تجنببت جميع الأشياء الثمينة المحيطة بالمجرة .. ولعل أمثال هذه الحادثة تبين لنا أن اسراف بعض الخدم فى كسر الأواني أو تحطيم الأثاث لا يمكن أن تفسر جميع حالاته بالاهمال أو نتيجة خرق فى حركات الخادم .

■ - الأفعال العارضة :

هى أفعال اتفاقية لا يبدو على ظاهرها ما تنطوى عليه من دلالات خافية . فالتعثر والزلل أثناء المشى تقوم وراءهما دوافع دفين لا شعورية هى الخوف من الإقدام أو من الفشل أو عدم الترحيب بتنفيذ ما يسعى إليه العاثر .. وذلك

القائد الرومانى الذى تعثر على عتبة بابه وهو يزعم السفر فى حملة حربية ..
لقد فسر القائد تعثره هذا بأنه لا يرغب «من أعماق قلبه» فى السفر . ومما يذكر
أن عامة الناس يتطرون من العثر «ويعدون نذير سوء . وقد اتفق لـ «فرويد»
وهو يزور أحد مرضاه فى منزله أن وقف أمام باب المريض وأخرج مفتاح
مسكنه هو بدل أن يدق جرس الباب ويعزوفرويد ذلك إلى رغبة خافية لديه
فى أن يكون بمنزله فى تلك الساعة لا فى منزل المريض . وليست فلتات
اللسان وزلات القلم إلا أفعالا رمزية من هذا القبيل .

٦ - ألعاب الأطفال :

ترى مدرسة التحليل النفسى أن ألعاب الأطفال « خاصة المشكلين منهم
تقوم بوظيفة هامة فى الحياة النفسية للطفل هى معونته على التخفيف من القلق
الذى ينجم عن إحباط حاجاته الفسيولوجية والنفسية الأساسية . فالألعاب عند
هذه المدرسة تعبير رمزى عن رغبات وعواطف محبطة أو مكبوتة أو مخاوف
لا شعورية ، وهو تعبير من شأنه خفض مستوى التوتر والقلق لدى الطفل .
فالطفل الذى يحمل لآبيه كراهية لا شعورية إن أتيحت له الفرصة أن يلعب
بدى وشخص وأشياء مختلفة « قد يختار واحدة منها يخال أنها الأب فيفقد
عينا أو يلقبها على الأرض أو يدفنها فى التراب .. إنه يعبر بلغة رمزية عن
مشكلته حين عاجز عن التعبير عنها بلغة صريحة ... وهذا طفل فى منتصف
الثانية من عمره كانت أمه تتركه وحده فترات طويلة ، فكانت لعبته المفضلة
التي يكررها مرات ومرات هى أن يمسك بيكرة عليها قطعة من الخيط فيقلد
بها تحت السرير حتى تختفى « وهنا يصبح منزعجا ، ثم يجلبها إليه وما أن
يراها حتى يصبح فرحاً بعودتها مرحباً بظهورها . فالطفل فى لعبته هذه يمثل
بصورة رمزية مأساة يكابدها « ويجسم خبرة مؤلمة يعانها هى مأساة اختفاء
المحبيب وعودته « وبذا كان يتخفف مؤقتاً من حالة القلق التي تسيطر عليه .

« - خصائص السلوك الصادر عن الكبت

١ - الطابع الرمزى : ينجم عن كبت الدافع منعه من التعبير السوى
الصريح عن نفسه بالقول أو الفعل . لذا غالباً ما يعبر عن نفسه بصورة

رمزية (١) : فى الاحلام واحلام اليقظة وزلات اللسان والقلم وفى أعراض الأمراض النفسية كالخاوف الشاذة والمشى أثناء النوم والإسراف فى غسل اليدين أو كما يبدو فى مشكلات الأطفال السلوكية كقضم الأظافر والذي غالباً ما يكون تعبيراً رمزياً عن عدوان مكبوت لا يستطيع الفرد صبه على من اعتدى عليه فيصبه على نفسه ، وكالتبول اللاإرادى الذى كثيراً ما يكون تعبيراً لا شعورياً — أى غير مقصود — عن قلق شديد يكابده الطفل . والغضب المكبوت لدى الطفل قد يبدو فى كسره بعض ما تحبه أمه من آنية ، أو يبدو فى رفضه تناول الطعام . والطفل الذى يكره أباه كراهية لا شعورية قد لا يتسم لأبيه ، أو يسارع إلى تلبية أوامر أمه دون أيه « أو يمزق صور الرجال من الصحف المصورة ، أو يرى فى نومه أن أباه قد سافر (والرحيل كثيراً ما يكون رمزاً للموت) . وقد يحلم الشاب أنه يصارع ويقهر رجلاً من ذوى السلطة والنفوذ كأحد رجال الشرطة أو الرؤساء « أو يحلم بأنه يقتل ثعباناً أو حيواناً ضارياً أو غير ذلك مما يرمز إلى الأب المكروه . وكثيراً ما يبدو الدافع الجنسى المكبوت فى الولع بالقصص الداعرة والصور العارية والنكت النابية والرسم على الحيطان وممارسة العادة السرية .

وهذه زوجة كانت تسرف فى الحديث عن سعادتها الزوجية « وكانت أثناء حديثها تخرج خاتم الزواج من أصبعها ثم تدخله فيه بحركة عصبية لا شعورية وقد ذكرت لمحدثها أنها نسيت الذهاب لاستقبال زوجها العائد من السفر بعد غيبة أسبوع ، وقد رأت فى نومها أنه أصيب بمكروه .. لقد كانت تصرح بأنها تحب زوجها حباً شديداً « وزوجها يؤكد دعواها « والناس يشهدون بذلك ، لكن التحليل النفسى كشف عن النقيض « وسرعان ما كان فراق ! .

٢ — الطابع القهرى : كذلك يغلب أن يكون السلوك الصادر عن الدوافع المكبوتة سلوكاً قهرياً أى يحدث بالرغم عن إرادة الفرد . وهذه حال

(١) رمز الشيء هو كل ما ينوبه عنه أو يشير إليه « أو يعبر عنه « أو يحل محله فى غيابه

الشخص الذى يجد نفسه مرغماً على الإسراف فى التدخين أو فى غسل يديه .
أو حال الموظف الذى لا يستطيع منع نفسه من الاحتكاك برؤوساته حتى إن
كان على يقين من أنه سيضار من هذا الاحتكاك . بل قد يتخذ السلوك القهرى
طابعاً إجرامياً فاذا بالفرد تمتد يده رغماً عنه إلى سرقة شيء لا حاجة له به أو
اشعال النار فى كومة من القش دون مبرر أو اصرار سابق كأنما تحركه يد
ساحر .

من هذا نرى أن الدوافع المكبوتة أقوى أثراً وأصعب ردعاً من الدوافع
الشعورية . ذلك أنها دوافع مجهولة لا تسمح للفرد بارضاؤها ارضاء ملائماً ،
أو تأجيل ارضائها . أو توجيهها وجهة مناسبة ، أو التحكم فيها وضبطها
بالإرادة . فمن عرف دوافعه استطاع أن يتحكم فيها . ومن جهلها تحكمت
هى فيه . هذا زوج كان يثور ويغضب كلما عاينته زوجته على ارتداء
ملابسه وهو يستعد للخروج ، وكان يدهش لثورته هذه من شيء تافه . وقد
دل التحليل النفسى على أن سلوك زوجته هذا يذكّره بسلوك أمه نحوه وهو
صغير . فقد كانت أما صارمة تتدخل فى شئونه أكثر مما يجب ، لذا كان
يكن لها كراهية مكبوتة . وقد كان هذا الكشف كافياً لزوال ثورته على
زوجته .

٣ - الطابع الغريب والشاذ : ويغلب أن يكون السلوك الصادر عن
الكبت سلوكاً غريباً أو شاذاً أو سخيلاً فى نظر الفرد والناس . فالخوف من
ثعبان أو سيارة داهية خوف مفهوم ، لكن الخوف الشديد من القُرآن أو من
عبور الشوارع خوف شاذ غير مفهوم . والحزن على فقيد عزيز انفعال سوى
معقول . لكن الاكتئاب أو الانهيار أثر حادثة طفيفة عابرة سلوك غريب .
والدوافع المكبوتة قد ترغم الفرد على أن يكون منقبضاً حتى فى الظروف
السارة البهيجة ، أو ساخطاً على كل عمل يقوم به ، أو متهيّباً من كل جماعة
يغشاها . أو غيوراً حتى من أطفاله . أو متوجساً كلما سافر بالقطار .
مع أنه يعرف أن سلوكه هذا غريب وغير معقول .

ومن مظاهر هذه الغرابة أيضاً أن يتنافى السلوك مع ما يعرف الناس من

خلق الفرد ، كالسرقة التي يرتكبها تلميذ مثالي الخلق ، أو الخطابات المنحرفة التي تكتبها فتاة عرفت بالاستقامة ، أو الجريمة الخلقية يرتكبها شخص عرف بالورع والتقوى .

٦ - اضرار الكبت

بالرغم من أن الكبت وسيلة دفاعية أى تدفع عن الفرد ما يسبب له القلق والشعور بالذنب إلا أنه ينطوى على عواقب وخيمة منها :

١ - الكبت خداع للنفس : إن من يعاني كبتاً جنسياً ينكر - مخلصاً في انكاره - أن للدافع الجنسي سلطاناً عليه ، وهذا يمنعه من التماس النصيح لحل أزمتة الجنسية فتظل الأزمة قائمة غير محسومة ، كذلك من يكبت شعوره بالنقص فإنه لا يعترف بهذا الشعور بل لا يعترف بنقصه ، وهذا يمنعه من تقويم هذا النقص . والطفل الذى يكبت رغبته في تقبل العطف من والديه لا يزال يحزن حينئذٍ لاشعورياً إلى هذا العطف لكنه ينكر ذلك ولا يعترف به لنفسه وللناس . والجندى الذى يصاب بشلل في ساقه وهو في جبهة القتال من جراء كبته خوفه ، ولو قد اعترف به ما صابه الشلل .. فالكبت يكف الفرد عن مواجهة دوافعه وتناولها بحكمة .

٢ - انشطار الشخصية : مما تقدم نرى أن الكبت يشطر الشخصية شطرين شطر يعترف وشطر ينكر ، شطر يريد وشطر لا يريد ، شطر يحب وشطر يكره ، شطر يخاف وشطر لا يخاف .. وهذا يعنى صراعاً نفسياً وحرماً أهلية بين جانبي الشخصية ، الشعورى واللاشعورى مما يولد توتراً نفسياً موصولاً لا يعرف له الفرد أصلاً ولا سبباً . وقد يلجأ الفرد إلى أساليب شاذة ملتوية من السلوك للتخفف من هذا التوتر . من هذه الأساليب أعراض الأمراض النفسية والمشكلات السلوكية المختلفة والجريمة أحياناً (أنظر باب الصحة النفسية) .

٣ - الكبت عملية غير اقتصادية : لأن فيه خسارة مزدوجة وتبذيراً لطاقة الفرد . ذلك أن الكبت لا يعنى فقط إستبعاد الدوافع من حيز الشعور ، بل يعنى فوق ذلك الوقوف لهذه الدوافع بالمرصاد حتى لا تصبح شعورية مرة

أخرى (١) وهنا يخسر الفرد طاقة الدافع المكبوت وطاقة القوة الكابتة جميعاً . وكلما كان الكبت عنيفاً كانت الطاقة الضائعة أكبر . ومن ثم لا يبقى للفرد إلا قدر قليل من الطاقة لمواجهة تكاليف الحياة وأعبائها . وتحمل شدايدها ، وللانتاج والاستمتاع بالحياة والاتصال بالناس ومقاومة الأمراض الجسمية . فمن شب من طفولته على كبت عنيف شب واهنا ضعيفاً فقد استنفد الكبت قواه . فإن ضغطت عليه الدنيا خارت قواه وانهار . لذا يجب أن نعمل على الحيلولة دون الكبت العنيف في مرحلة الطفولة المبكرة بوجه خاص وذلك بعدم الإسراف في تخويف الطفل - فالخوف أشيع دافع للكبت - ثم تشجيعه على الكلام والمناقشة والاستفسار عما يخيفه أو ينجل من ذكره ، والتعبير عن ذلك باللفظ أو اللعب أو الرسم .

٧ - العقد النفسية

لتصبح الدوافع والصدمات الإنفعالية المكبوتة عديمة الأثر في الحياة النفسية من جراء كبتها ، بل تظل في حالة استعداد لا شعورى . مكونة ما يعرف بالعقد النفسية تواصل ضغطها وتلح جاهدة في الظهور والتعبير عن نفسها على الدوام .

والعقدة Complex مجموعة مركبة من ذكريات أو رغبات أو عواطف وأحداث مكبوتة مشحونة بشحنة انفعالية قوية من الذعر أو الغضب أو الإشمئزاز أو الغير . أو الإحساس الخفي بالذنب ، والعقدة استعداد مكبوت يفسر الفرد على ضروب شاذة من السلوك الظاهر والشعور والتفكير نحو شخص أو شيء أو موقف أو فكرة . ويتسم السلوك الصادر عنها بما يتسم به السلوك الصادر عن الدوافع المكبوتة .

وقد تنشأ العقدة من صدمة انفعالية واحدة أو من خبرات مؤلمة متكررة ، أو من تربية رعناء في عهد الطفولة ، تسرف في الكبح والتخويف أو التدليل أو التأنيب أى اشعار الطفل بأنه خاطئ مذنب من كل ما يفعل . مثل هذه التربية من شأنها أن تخلق في نفسه مشاعر بغضه بالنقص والذنب والقلق والغيرة أو

(١) مثل الكبت كتل غير قطعة من الفلين في الماء لا يكتفى لإبقائها مخفية تحت السطح أن نضغطها بالأصبع ثم نرفعها عنها ، بل لا بد من استمرار الضغط عليها حتى لا تعود سيرتها الأولى.

عواطف هدامه كالحقد والكراهية . وهى مشاعر وعواطف ثقيلة على النفس لا تلبث أن تكبت فتتسأ عنها عقدة أو عدة عقد .

والعقدة استعداد لا شعورى لا يفطن الفرد الى وجوده ولا يعرف أصله ومنشأه . وكل ما يشعر به هو آثار العقدة فى سلوكه وشعوره وجسمه . كالقلق الذى يغشاه . أو الشكوك التى تساوره ، أو اضطرابات فى وظائف المعدة أو القلب أو التنفس أو غيرها . فالذين يقولون إن لديهم عقدة معينة كعقدة النقص مثلا انما يبنون حكمهم هذا على ما استنتجوه مما قرءوه فى الكتب أو سمعوه من الناس .

وقد تكون عناصر العقدة وملابساتها منسية نسياناً تاماً أو نسياناً جزئياً والأغلب أن ما ينسى منها هو تفاصيلها الهامة .

وتسمى العقداء بالأنفعال الغالب فيها فيقال «عقدة النقص» ، «عقدة الذنب» «عقدة الغيرة» أو باسم الموضوع الذى تركز حوله الإنفعالات فيقال : «عقدة الأم» وهى ما تسمى «عقدة أوديب» ، «عقدة الاب» ، «عقدة المحارم» «عقدة زوجة الاب» ، «عقدة قابيل» الاخ الأكبر لهايل .

وسنضرب بعض الامثلة ، ثم نستعرض بعض العقد الهامة :

مدرسة شابة ذات طابع هادىء منطو . كلما وجدت نفسها بمفردها فى حجرتها اعترأها خوف شديد أن يكون أحد خلفها وأضطرت الى الالتفات وراءها . ولا تزال خائفة حتى تفتش كل أركان الحجرة ، لقد كانت تعترف بسخف هذا الفعل القسرى الذى تجدها نفسها مرغمة على القيام به ، لكنه كان الشئ الوحيد الذى ينقذها من الخوف الشديد . وقد دل فحص التاريخ الماضى لها على حادثة خيفة وقعت لها فى طفولتها . فقد حبستها أخت لها ذات يوم فى المرحاض ثم تركتها وحدها وخرجت من المنزل ، فلذعرت الطفلة وأخذت تتلفت خلفها خشية أن يكون فى الظلام أحد . ومما يذكر أنها حين تذكرت هذه الحادثة التى كانت قد نسيها نسياناً تاماً ، اعترتها نوبة شديدة من الخوف ، أى انطلق ما كانت تحمله من خوف مكبوت فتلاشى الفعل القسرى من فوره .

وهذا رجل فى سن ٢٨ يعاف شرب اللبن وينفر منه ولا يقربه منذ عهد طويل . وقد كشف التحليل النفسى على أنه وهو فى سن الثالثة أكره

على تناول كوب من اللبن أذيب فيه دواء لا يسيغه ، فلما أبى الطفل أمسك به الطبيب وضغط على فكيه ليرغمه على شربه ، فانغلق فم الطفل ودخل المزيج في قصبته الهوائية فكاد يختنق . فلما تذكر هذه الحادثة وانطلق انفعال النفور المكبوت أقبل على كوب من اللبن يشربه

وهذه فتاة أخرى يعترها خوف شديد من رذاذ الماء والماء الجارى . وقد دام هذا الخوف الشاذ لديها سنين طويلة ، فكان يصيبها الذعر من نافورات الماء في الطريق ، وكان أهلها يتكاتفون جميعا لحملها على الاستحمام إذ كانت ترتعد منه ... وكانت إذا ركبت القطار أسدلت ستائر النوافذ حتى لا يقع نظرها على الترع ومجارى المياه مما يمر به القطار . ولم تكن تعرف لهذا الخوف الشاذ أصلا أو سببا إلى أن بلغت العشرين من عمرها . إذ ذاك زارتها خالة لها لم تكن قد رأتها منذ ثلاثة عشر عاما ، فدار بينهما حديث أدت شجونه بالفتاة إلى أن تتذكر حادثة وقعت لها وهي في السابعة من عمرها ، إذ كانت تسير مع خالتها هذه في غابة من الغابات . لقد خرجت البنت في هذه السن للتنزه مع خالتها بعد أن وعدت أمها أن تطيع أوامر خالتها ولا تعصى لها أمراً ... غير أن البنت أفلتت من خالتها في الطريق وانسلت بعيدا عنها واختفت ... وقد ذهب الناس يبحثون عنها فألفوها ملقاة بين الصخور على حافة مجرى ماء سقطت فيه بين رذاذه المتناثر ، وكان الماء يتدفق فوق رأسها وهي تصرخ من الرعب . فأنقذتها خالتها من هذه الكارثة ووعدتها ألا تخبر أمها بها . وكان من الطبيعى ألا تخبر البنت أمها بهذه الحادثة المزعجة التي نجمت عن مخالفتها أوامر أمها وخالتها فأسرته البنت في نفسها خوفا وخجلا مما أدى إلى كبث ذكرى هذه الصدمة ونسيانها ، فكانت نتيجة الكبث تلك المخوفة الشاذة . ومن الغريب أن تذكر الفتاة لهذه الحادثة والكلام عنها والخوض في تفاصيلها وإعترافها بذنب الطفولة ، ونظرتها إلى الحادثة كلها نظرة شخص راشد لا نظرة طفل وانفعالها الشديد اثناء التذكر والاعتراف ... كل أولئك أدى إلى شفاؤها من خوفها الشاذ .

عقدة النقص : Inferiorty Complex

يجب التمييز بين الشعور بالنقص وعقدة النقص ... فالشعور بالنقص اتجاه نفسى يحمل صاحبه على الاستجابة بالخوف الشديد والقلق والاكتئاب وشعور الفرد بأنه دون غيره وميله إلى الغضب من تقديره لذاته خاصة في المواقف الاجتماعية التي تنطوى على التنافس أو النقد ... ويشعر الفرد بالنقص حين يدرك أن به نقصاً جسمياً أو عقلياً أو اجتماعياً أو اقتصادياً ، حقيقياً كان هذا النقص أو متوهماً . والشعور بالنقص حالة نفسية يدركها الفرد ادراكاً مباشراً ويعترف بها . وليس من الضروري أن يكون بالفرد نقص كى يملكه هذا الشعور ، فكثير من الناس يشعرون بالنقص حين يقارنون أنفسهم بغيرهم من الممتازين والمتفوقين في نواحي الحياة المختلفة ... وهو شعور طبيعى غير شاذ ، بل قد يكون دافعاً يحفز الناس على اصلاح ما لديهم من عيوب ، وعلى التقدم والارتقاء ، كما يحفز الأطفال على محاكاة الكبار ... أى أنه قد يبعث على التعويض الموفق الناجح بطريق مباشر كما يعتمد ضعيف الجسم إلى تقوية بنيته ، أو بطريق غير مباشر كما يعمل الطالب المتخلف في دراسته على التفوق في مجال النشاط الرياضى مثلاً .

ويرى «آدلر» Adler مؤسس مدرسة علم النفس الفردى أن الشعور بالنقص من أقوى الدوافع لدى الإنسان لأن غريزة السيطرة هي أقوى الغرائز كما يرى أن الفرد يحاول أول الأمر التعويض عن نقصه ، فان فشل التعويض الناجح لجأ إلى التعويض الوهمى كأن يهرب من مواجهة نقصه إلى أحلام اليقظة يعوض في خيالاتها عما به من نقص كما يشاء ، أو يصاب بمرض نفسى يتخذه عذراً وجهاً عن عجزه ونقصه ، لأنه لو لم يكن مريضاً لم يعرف العجز اليه سيلاً ، بل لتفوق على غيره ، وهكذا يعفيه الاحتماء بالمرض من لوم الناس ولوم نفسه .

أما عقدة النقص فاستعداد لاشعورى مكبوت أى لا يفتن الفرد إلى وجوده وينشأ من تعرض الفرد لمواقف كثيرة متكررة تشعره بالعجز والفشل وقلة الحيلة ومتى اشتدت وطأة هذا الشعور على الفرد مال إلى كبته أى إلى

انكار وجوده ، بل وإلى عدم الاعتراف بما لديه من عيوب فعلية . غير أن كل ما يذكره بالنقص يحمله على الفور وبطريقة تلقائية على الدفاع عن نفسه بأن يستجيب بعنف . والسلوك الصادر عن عقدة النقص يتسم بما يتسم به كل صادر عن الكبت ، فغالبا ما يكون سلوكا غريبا غير مفهوم هذا إلى طابعه القهرى . من ذلك ، العدوان والاستعلاء والزهو الشديد والتظاهر . بالشجاعة والاسراف فى تقدير الذات . وقد يبدو فى صور متكلفة سخيفة كمحاولة استرعاء الاهتمام والانتباه بالتفاخر الكاذب والتباهى الزائف والاختلاق والكذب أو التأنق غير المحتشم فى الملبس أو التحذلق فى الكلام أو التطرف فى كل ما يقول ويفعل . إلى غير تلك من ضروب (التعويض الزائد)

ومن العوامل التى تلهب الشعور بالنقص فى نفس الطفل وتحيله إلى عقدة نقص : أن يكون بالطفل عيب أو عاهة جسمية تجعله قاصرا بالفعل بالقياس إلى غيره . ومنها فشله المتكرر لتكليفه القيام بأعمال فوق مقدوره ، أو فشله بعد فترة نجاح ، ومنها كذلك تطلب الكمال منه فى تحصيله الدراسى . أو قسره على مباراة من هم أقوى منه . ومن هذه العوامل موازنة الآباء بين أطفالهم موازنة طائشه تثير فى بعضهم الغرور وفى البعض الآخر الحقد والشعور الشديد بالنقص ، ومنها الاحباط الشديد لحاجة الطفل إلى التعبير عن نفسه وتوكيد شخصيته .

عقدة أوديب : Oedipus Complex

فى أساطير الاغريق أن أوديب كان طفلا لأحد الملوك فتكهن أحد المنجمين بأنه سيقتل أباه حين يكبر ، فأمر الملك بنبذ ابنه فى العراء . فلما كبر أوديب التقى بأبيه فى إحدى رحلاته — ولم يكن يعرفه — ولأمر ما تنازعا قتل أوديب أباه ثم مضى حتى بلغ مدينة أبيه فتزوج ملكتها — وهى أمه — دون أن يعرفها . وقد استعار شيخ مدرسة التحليل النفسى اسم هذه الأسطورة فاطلقه على مأساة شبيهة بها يعانىها الطفل الانسانى إبان طفولته الباكرة فى صلاته بوالديه سماها عقدة أوديب . وهى ذات خطر كبير — عند التحليلين — إذ هى ذات

صلة وثيقة بتكوين ضمير الفرد وخلقه ، كما أنها حجر الزاوية ونواة جميع الأمراض النفسية . وتتلخص في رغبة مكبوتة لدى الولد في الاستئثار بأمه والاستحواذ عليها ، مع غيرة ونفور وخوف وكرهية مكبوتة للأب . هذا هو المعنى العام لعقدة أوديب . أما بالمعنى الخاص فتقتصر على رغبة الولد في أمه وشدة تعلقه بها ، وفي هذه الحال تسمى «عقدة الأم» .

وتفصيل ذلك أن الطفل خلال السنوات الثلاث أو الأربع الأولى من حياته تكون علاقاته العاطفية والاجتماعية بوالديه قد أخذت تنمو وتتعدد . والطفل الذكر يحب والديه في أول الأمر على حد سواء . غير أنه لا يلبث أن يزداد تعلقه بأمه وحبها وهو حب مشوب بدفعات جنسية حتى ليغار عليها من كل دخیل . لذا تأخذ بواذر العزوف عن أبيه والإعراض عنه تدب في نفسه وتبدو في سلوكه . وهذا أمر يجب ألا يبدو غريبا أو بعيد الاحتمال . فلعل الطبيعة تعدّه بهذا لوظيفته الطبيعية في سن البلوغ ، وتعينه على حب شخص آخر من غير جنسه ، وعلى أن يكون لنفسه فكرة عن الجنس الآخر والطفل — ككل محب — يؤذى نفسه أن يكون له شريك فيمن يحب ، كما تأخذه الغيرة من ينافسه في هذا الحب ، بل يأخذه الحنق على كل من يعتدى على «حقه» في هذا الحب الغامر لكنه حقد يولد في نفسه الخوف من بطش أبيه ، كما يقرن في نفسه بالشعور بالنقص والشعور بالذنب لما يحمله نحو أبيه من نيات آثمة . هذا الموقف الغريب الذي يمتزج فيه حب الأم والتعلق الشديد بها بالخوف من الأب والرغبة في استبعاده بالموت ومشاعر أخرى متصارعة بغيضة يسمى «الموقف الأوديبى» وبما أنه يتألف من عواطف ومشاعر كريمة عبر مساهة فسرعان ما يلفه الكبت فتتكون من ذلك «عقدة أوديب» . ويحدث عكس هذا على وجه التقريب لدى الطفلة .

وترى مدرسة التحليل النفسى أن هذه العقدة لاينجو منها طفل « فهى عامة بين الأطفال جميعا . غير أن التربية الرشيدة في عهد الطفولة المبكرة —

حتى السادسة من العمر تقريبا — تستطيع تصفية هذه العقدة وإنقاذ الطفل من
شروها الويلة فيها بعد . بتصفيتها أى حلها حلا سليما يزيل من نفس الطفل خوفه
وكراهيته وغيرة من أبيه « وكذلك فرط اعتياده وتعلقه بأمه .

ويرى فرويد أن كل عصبي (أوديب) أو أضحي بمثابة (هاملت) في
استجابته لهذه العقدة .

الفصل الرابع الانفعالات

١ - تعريف الانفعال

يستخدم بعض العلماء اصطلاح الانفعال emotion بمعنى واسع يشمل جميع الحالات الوجدانية « رقيقها وغلظها » وبذا يجمعون بين الخوف والغضب والفرح والحزن وبين ذلك الشعور السار الهادئ الذي يجده الانسان في نفسه وهو يتأمل منظرا جميلا أو يقرأ كتابا مسليا أو يشرب فنجانا من الشاي الجيد ، أو ذلك الشعور المنافر غير المساغ الذي يجده الفرد وهو يلمس قطعة من ورق الصنفرة أو وهو ينتظر طعام الافطار . أما الانفعال بمعناه المحدود الذي يأخذ به كثير من المحدثين فيقسم بسمت ثلاث :

١ - فهو حالة وجدانية عنيفة تصحبها اضطرابات فسيولوجية حشوية وتعبيرات حركية مختلفة كأنفعال الخوف والحزن والحجل والشعور بالذنب والراء للذات والضحك والشهوة الجنسية .. وهذا لا ينبغي أن تكون الانفعالات على درجات مختلفة من الشدة ، فهناك الانفعالات المعتدلة والانفعالات الحادة الثائرة .

٢ - وهو حالة تبده الفرد بصورة مفاجئة .

٣ - كما يتخذ صورة أزمة عابرة طارئة لا تدوم وقتا طويلا .

وعلى هذا يمكن تعريف الانفعال بأنه حالة جسمية نفسية نائرة ، أى يضطرب لها الانسان كله جسما ونفسا . أو بأنه حالة من الاهتمام العام تفصح عن نفسها في شعور الفرد وجسمه وسلوكه ولها القدرة على حفزه على النشاط . وبذا يكون الرعب والملح من الانفعالات ولا يكون الإشفاق من شئ أنفعالا ويكون الحزن انفعالا لا الابتئاس أو القنوط ، ويكون الغضب انفعالا ولا

تكون الضغينة من زمرة الانفعالات « وتكون الشهوة لا الحب الجنسي (١) انفعالا .

لذا يجب التمييز بين الانفعال والعاطفة ففي حين أن الانفعال حالة ناتجة عابرة طارئة إذا العاطفة استعداد كامن ثابت نسبيا ومركب من عدة انفعالات تدور حول موضوع معين (كما قدمنا ص ١٢٢) وعلى هذا يكون الحب والكره والغيرة من العواطف لا من الانفعالات . وحين تثار العاطفة تنبثق الانفعالات المكونة لها ، هادئة أو عنيفة ، حسب المواقف والظروف .

ومع أن الانفعال حالة طارئة إلا أن هناك حالات انفعالية مزمنة . فن الناس من تبدو لديهم حالات مزمنة من القلق أو الاكتئاب (٢) « وترجع هذه الحالات إلى عدة عوامل تعمل فرادى أو مجتمعة « منها تكرار الظروف المثيرة للانفعال ودوامها كالظروف المثيرة للخوف في جبهة القتال أو المثيرة للهم في منزل الفرد أو عمله ، ومنها إطالة التفكير في حوادث ماضية مؤلمة أو مخيفة ، أو توهم موصول من الفرد بأن زوجته تخونه « أو أنه سيطرده من عمله « أو أنه سيموت قريبا من مرض معين .

أما ما يسمى بالحالة المزاجية mood فهو حالة إنفعالية معتدلة نسبيا تغشى الفرد فترة من الزمن أو تعاوده بين حين وآخر أي أنها حالة مؤقتة قد تصطبغ بالمرح أو الاكتئاب ، بالسعادة أو الحزن ، وبالهدوء أو الاهتياج أو التجهم . ان استثير الفرد في أثنائها انطلق الانفعال الغالب على الحالة عنيفا ، كما أنها تجذب الأفكار التي تنسجم معها ، فالمكتئب تراوده أفكار الاكتئاب « والمحتاج يرحب بأفكار الاعتداء ، موجز القول أن الحالة المزاجية أقل عنفا وأطول بقاء من الانفعال . فالإنسان حين يسمع خبرا سيئا قد يشعر بالحزن وهذا إنفعال عابر ، فان لازم الحزن يوما أو عدة أيام أو اسابيع سمي «أسى»

(١) الحب الجنسي عاطفة تتألف من عنصرين أحدهما حسي والآخر معنوي : (١) الرغبة في الالتصاق الجسدي بشخص آخر الالتصاق يأخذ صورة الاحتضان والتقبيل والربت (٢) الرغبة في التماس الحنو والمعونة والحماية والتأييد من شخص آخر .
(٢) الاكتئاب حزن يصاحبه الشعور بالذنب

والأسى frief حالة مزاجية لا يصاحبها الشعور بالذنب كما في الاكتئاب

٢ - الانفعالات والدوافع

الصلة بين الانفعالات والدوافع صلة معقدة لذا اختلف العلماء في النظر اليها . فيرى «مكدوجل» أن الانفعال هو الجانب المركزى الثابت للغريزة أى الذى لا يتغير حتى ان تغيرت مثيراتها والسلوك الصادر عنها . وهو القوة المحركة فى الغريزة

وترى مدرسة التحليل النفسى أن الغرائز تبدو فى صورة حاجات فسيولوجية ونفسية . ويصاحب ظهور الحاجات نوع من الانفعال يتدرج بين اللذة والألم تبعاً لما يتوقعه الفرد من إشباع أو إحباط . وتهتم هذه المدرسة بوجه خاص بالانفعالات الأليمة وعلى رأسها (القلق) .

ويقول «دريفر» Drever ان الانفعال ينتج عن احباط الدوافع واعاقة السلوك الغريزى . فالخوف لا يظهر إن استطاع الفرد أن يهرب من الخطر المحيى به . وقريب من هذا رأى ما يذهب اليه «جانيه» الفرنسى Janet من أن الانفعال يظهر حين يحدث تغير فجائى غير متوقع فى البيئة المادية أو الاجتماعية بحيث لا يستطيع الفرد أن يرضى دوافعه بأسلوب ملائم أو لا يكون لديه وقت كاف لذلك كما لو فجأته سيارة سريعة أو عجز عن رد اهانة . ويرى «كانن» الأمريكى Cannon أن الانفعال رد فعل طبيعى يصدر عن الفرد بأسره لمواجهة الطوارئ واعداد الفرد للهرب أو القتال ، فوظيفة الانفعال هى تعبئة طاقة الفرد لتحقيق التكيف بينه وبين بيئته .

المشاهد المعروف أننا ننفلح حين تعاق دوافعنا أى يعطل السلوك الصادر عنها عن بلوغ هدفه ، أما ان انسأب سهلاً الى هدفه لم يشعر الفرد من الانفعال الا أقله . ويحدثنا المحاربون الذين شهدوا المعارك أن الخوف يبلغ أشده لديهم فى ساعات الانتظار وهم لا يعملون شيئاً ، فاذا ما بدأ القتال خفت حدته . كما يحدثنا صيادو الوحوش أن الخوف لا يكون عنيفاً إن وفق أحدهم إلى طريقة سهلة للهرب حين يفجؤه الوحش على حين غرة . وقل مثل ذلك

فى الرعب العنيف الذى نصاب به أثناء احلام الكابوس لاننا لا نستطيع الحركة والمهرب . كذلك الحال فى انفعال الغضب فانه يشتد حين لا يدري الفرد كيف يتصرف بالقول أو الفعل ازاء من أغضبه « بل ان الرغبة المعتدلة فى شراء سلعة أو كتاب تزداد وتلح إن لم نجد فى الاسواق ما نريد .

والمشاهد أيضا اننا ننفل حين ترضى حاجتنا وميولنا ارضاء فجائيا لا نتوقعه ، كأن ينجح تلميذ كان من المحقق رسوبه ، أو ينجو شخص من عملية جراحية كان من المرجح فشلها « هنا ينخفض التوتر على حين فجأة ويأخذنا الابتهاج والتهلل والفرح أو الضحك بل قد فى نأخذ البكاء .

موجز القول أننا ننفل نتيجة مثير ، داخلى أو خارجى ، يحبط أو يشيع دافعا أو حاجة أساسية لدينا احباطاً مفاجئاً أو اشباعاً غير متظر لذا فمن الممكن اعتبار كل انفعال دافعا لانه لا يعدو ان يكون حالة من التوتر الجسمى النفسى تنزع بالفرد الى القيام بالسلوك اللازم لخفضه أو ازالته كى يستعيد توازنه الذى اختل (مبدأ استعادة التوازن) .

٣ - جوانب الانفعال

إذا حللنا انفعالا كالغضب أو الخوف رأينا أنه يتألف من جوانب ثلاثة يمكن ملاحظتها ودراستها دراسة علمية :

١ - جانب شعورى ذاتى يخبره الشخص المنفل وحده « ويختلف من انفعال إلى آخر تبعاً لنوع الانفعال وهذا الشعور بالانفعال يمكن دراسته عن طريق التأمل الباطن ، أى عن طريق التقرير اللفظى الذى يدلى به الشخص المنفل .

٢ - جانب خارجى ظاهر يشتمل على مختلف التعبيرات والحركات والأوضاع والألفاظ والإيماءات التى تصدر عن الشخص المنفل : الابتسام الصراخ ، التند ، العبوس ، التجهم ، البكاء ، الأنين .. وهذا هو الجانب الذى نحكم منه فى العادة على نوع الانفعال عند الآخرين .

٣ - جانب فسيولوجى داخل كخفوق القلب وتغير ضغط الدم واضطراب التنفس والهضم وافراز الغدد الصم وتغير النشاط الكهربى فى الدماغ .

هذه الجوانب الثلاثة ليست جوانب منفصلة أو ينتج بعضها عن بعض ، بل استجابات متكاملة تصدر عن الانسان بأسره من حيث هو وحدة نفسية جسمية . الواقع أن اصطلاح «التعبير عن الانفعال» اصطلاح مضل لأنه يوحي أن مظاهر الانفعال الخارجية ليست جزءاً من الانفعال نفسه .

الحكم على نوع الانفعال :

لايكفى التأمل الباطن وحده للحكم على نوع الانفعال وذلك لصعوبة تعبير المفعول عن خبرته الشعورية فى أثناء الانفعال ، لكنه يكون ذا قيمة إن اقترن بغيره من ضروب الحكم كما سنرى . كذلك لايكفى تسجيل التغيرات الفسيولوجية المصاحبة للانفعال للحكم على نوعه لأنه ليس لكل انفعال تغيرات فسيولوجية مميزة ، ولأن هذه التغيرات تكاد تكون متشابهة فى افعالات مختلفة كل الاختلاف كالخوف والغضب ، بل إن الحزن الهادى وفرح «المجذوب» فى حالة «الافتتان» (١) ecstasy يشتركان فى بعض هذه التغيرات : بطء التنفس والدورة الدموية وانخفاض ضغط الدم وتأخذ عضلات الجسم .

بل لقد دلت التجارب على أنه من الصعب التعرف على نوع الانفعال من التعبيرات الانفعالية الظاهرة كأسارير الوجه وحركات اليدين وأوضاع الجسم ونبرات الصوت والابتسام والعبوس .. صحيح أن هناك أوضاعاً جسمية وحركات منعكسة لا إرادية لا يمكن التحكم فيها ، لكن هناك تعبيرات فطرية أخرى تتحور بفعل الإرادة وتأثير البيئة والتعلم لتتخذ دلالة اجتماعية . فالابتسام مثلاً فعل منعكس لا إرادى تبدو لدى الرضيع فى الشهر الأول من حياته حين يكون فى حالة ارتياح جسمى ، لكنها تتخذ بفضل التعلم

(١) الافتتان أو الجذب الصوفى حالة من الانتشاء الفامر المصطبغ بالقلق تقترن باستغراق الفرد استغراقاً عميقاً فى فيض من التأملات بما يجمد حركاته ويقطع صلته بالعالم الخارجى فكأنه فى دھول وشبه غيبوبة ..

والمحاكاة صوراً مشتقة شتى من حيث هيئتها الجسمية ومن حيث ما تعبر عنه ، فهناك الابتسامة الصفراء ، وابتسامة التهكم ، وابتسامة النفاق والمداراة ، وابتسامة الازدراء وابتسامة التكبر والاستعلاء ، وابتسامة المودة والقبول . هذا كله إلى جانب التعبيرات الإرادية التي تكون مجالا للتصنع بما يموه على حقيقة الانفعال ، ولا ننسى أن التعبيرات الانفعالية تختلف من حضارة لأخرى . فنحن نعبر عن انفعال الدهشة مثلاً برفع الحاجبين واتساع العينين لكن سكان الصين يعبرون عن الانفعال نفسه باخراج ألسنتهم ، ونحن نعبر عن الارتباك بحك مؤخر الرأس أو هرش الأذن والحد ، لكن هذا هو التعبير عن السعادة عند الصين .

وقد دل التجريب على أن الحكم على نوع الانفعال من التعبيرات الانفعالية لا يكون صادقاً إلا إذا اقترن بمعرفة الموقف الذى أثار الانفعال . والذى يجمع عليه العلماء اليوم هو أن التعبيرات الانفعالية الظاهرة مقترنة بالتقرير الفطرى للشخص المنفعل وبمعرفة الموقف الذى أثار الانفعال تزودنا بمجموعة بحكم أدق على نوع الانفعال من معرفة التغيرات الفسيولوجية وحدها .

■ — نظريات الانفعال

هناك نظريات عدة للانفعال تستهدف كل واحدة منها تعيين العلاقة بين جوانب الانفعال الثلاثة سنقتصر على ذكر اثنتين منها :

نظرية جيمس — لينج James - Lange

كان الشائع بين الناس أن رؤية الأسد تشير فينا الشعور بالخوف ، وأن هذا الشعور يولد تغيرات جسمية ، فسيولوجية وخارجية هي الهرب . غير أن عالم النفس الأمريكى جيمس (١٨٨٤) ، مستقلاً عن الفسيولوجى الدانماركى لينج خرجاً بنظرية تضاد هذا الرأى ، إذ زعمت أننا نرى الأسد فتضطرب لهذا الإدراك أحشائونا وأجسامنا ، وليس الشعور بالانفعال إلا الإحساس بهذه التغيرات الفسيولوجية والجسمية . فنحن نرى الحيوان فنجرى أو نرتجف ومن ثم نشعر بالخوف . فالشعور بالخوف هو الإحساس بالعرشة

والجرى » ونحن نسمع خبراً مزعجاً فنبكى ومن ثم نحزن . ونحن نسمع اهانة فنضرب المعتدى ثم نغضب .. وفى هذا يقول جيمس : لا نشعر بالانفعال إن لم نحس بخفوق القلب والعرق البارد وتجمد الأطراف .
وبعبارة أخرى فنحن نحزن لأننا نبكى ، ونغضب لأننا نضرب » ونخاف لأننا نجري أو نرتعد وقد وجهت إلى هذه النظرية عدة اعتراضات منها .

١ - أن جميع الاضطرابات العضوية التى يقال إنها سبب الشعور بالانفعال توجد فرادى أو مجتمعة فى حالات ليست لها صبغة انفعالية . فنحن نرتجف ونشحب وجوهنا فى حالة الخوف كذلك إن كنا مصابين بالبرد ، وتعترينا القشعريرة ويغمرنا العرق البارد فى حالة الحمى دون أن يكون لذلك تأثير انفعالى ، والمعروف أن القلب يزداد خفوقه فى حالة الخوف أو أو الغضب كما يزداد بعد الجرى أو بعد تناول جرعة كبيرة من القهوة ، وحقق شخص بالادرنالين يسبب أعراضاً جسمية بارزة كسرعة النبض وبرودة اليدين والقدمين وارتجاف الأطراف والصوت ، وشعور الشخص بالضيق والاهتياج ، لكن الشخص المحقون لا يصرح بأنه يشعر بانفعال معين مميز .

٢ - ولقد رأينا فى الفقرة السابقة أن التغيرات الفسيولوجية تحدث نفسها فى انفعالات يختلف بعضها عن بعض اختلافاً كبيراً كالحزن والفرح .

٣ - وقد أجريت تجارب على الحيوانات - القطط - قطعت فيها الاتصالات العصبية بين المخ والأحشاء ، أى استحال فيها إدراك الحيوان لحالة أحشائه » ومع ذلك استمر الحيوان يبدى مظاهر الغضب والحركات التعبيرية عنه وهى الزجرجة وابرار الأسنان وتراجع الأذنين إلى الخلف ورفع الساق اليمنى استعداداً للهجوم .. ومع أننا لا نستطيع أن نؤكد أن الحيوان يشعر بالانفعال الذى لاحظنا مظاهره ، ألا أنه يتضح من سلوكه أن إدراك الاضطراب العضوى ليس شرطاً ضرورياً فى إنفعال الغضب .

من هذه التجارب وأمثاله يتضح لنا أن الاضطراب العضوى ، وإن كان يهيء الفرد لانفعال معين « ألا أنه ليس شرطاً ضرورياً أو شرطاً كافياً للشعور أو السلوك الانفعالى .

نظرية الطوارئ Emergency theory

يرى عالم النفس الفسيولوجى الأمريكى « كانن » Cannon (١٩١١) أن إدراك الموقف المثير للانفعال يؤدي إلى تنبيه منطقة عصبية توجد في وسط الدماغ تسمى الهيبوثلاموس hypothalamus تنبئها شديداً ، وهذا التنبيه يؤدي إلى الشعور الانفعالى والتغيرات الجسمية في آن واحد .

كما أنه قام بدراسة التغيرات الفسيولوجية التي تصحب الانفعال فوجد أن هرمون الادرنالين يزداد افرازه في حالات الانفعال العنيف كالخوف والغضب والألم الجسمى « واستنتج أن هذه الزيادة في الافراز لها نتائج ذات فائدة حيوية للفرد « فهي تعينه على الهرب أو القتال . فازدياد افراز هذا الهرمون يؤدي إلى :

- ١ - زيادة سرعة النبض وشدته بما يساعد على سرعة توزيع الدم إلى جميع أجزاء الجسم وإلى الأطراف خاصة ليزيد من نشاطها .
- ٢ - ارتفاع ضغط الدم .
- ٣ - انقباض الأوعية الدموية التي في الجلد مما يدفع بالدم إلى العضلات أكثر منه إلى الجلد والأمعاء .
- ٤ - اتساع مسالك الهواء في الرئتين مما يسهل عملية التنفس .
- ٥ - انطلاق السكر المخزون في الكبد مما ينشط العضلات ويؤخر ظهور التعب العضلى .
- ٦ - زيادة عدد الكرات الحمراء بدرجة كبيرة نتيجة لتأثيره في الطحال .
- ٧ - زيادة سرعة تحلل الدم مما يقي الفرد من النزيف الموصول إن أصيب بجراح .

تغير المنبه : عامل قوى فى جذب الانتباه . فنحن قد لا نشعر بدقات الساعة فى الحجرة لكنها إن توقفت عن الدق فجأة اتجه انتباهنا اليها . كذلك الحال أثناء قيادة السيارة فأى تغير فى صوت الماكينة يلفت نظر السائق . فانقطاع المنبه أو تغيره فى الشدة أو الحجم أو النوع أو الموضوع له أثر فى جذب الانتباه . وكلما كان التغير فجائيا زاد أثره .

التباين : contrast كل شئ يختلف اختلافا كبيرا عما يوجد فى محيطه من المرجح أن يجذب الانتباه اليه . فنقطة حمراء تبرز فى مجال انتباهنا إن كانت وسط نقط سوداء . كذلك وجود امرأة بين عدد من الرجال . ويمكن اعتبار تغير المنبه نوعا من التباين . والتباين عامل يبدو فى الاعلانات الجيدة . فالإعلان غير الجيد يحتوى على كثير من التفاصيل التى ترحمه فلا يلاحظ منها بوضوح إلا جزء قليل . وخير منه الإعلان الذى تحيط به هوامش ومساحات بحيث يبرز وسطها بفضل التباين . وقد وجد أن الإعلان الذى يستغرق ربع صفحة إذا نشر على نصف صفحة وكانت حدوده واضحة زادت قيمته فى جذب الانتباه بمقدار ٣٠٪ المتوسط .

حركة المنبه : الحركة نوع من التغير . فمن المعروف أن الاعلانات الكهربائية المتحركة أجذب للانتباه من الاعلانات الثابتة . والملاحظ أن بعض الحيوانات تحرك ذيلها أثناء القتال كما لو كانت تريد تشتيت انتباه العدو ، وأن حيوانات أخرى يصيبها الشلل إن فاجأها العدو وقد يكون فى ذلك نجاحها وكثيرا ما يلجأ «الحواة» إلى هذا العمل لخداع النظارة . فالحاوى يعمل على تركيز انتباههم فى حركة يبدو أنها مهمة فى اللعبة لكنها فى الواقع حركة عرضية ، وبينما هم يلاحظون يده اليمنى تكون يده اليسرى أتمت اللعبة .

موضع المنبه : وجد أن القارى العادى أميل إلى الانتباه إلى النصف الاعلى من صفحات الجريدة التى يقرأها منه إلى الانتباه إلى النصف الاسفل وكذلك إلى النصف الايسر منه إلى النصف الايمن — هذا فى الجريدة الاجنبية . كذلك اتضح أن الصفحتين الأولى والاخيرة أجذب للانتباه من الصفحات الداخلية ..

٥ - عوامل الانتباه الداخلية

هناك عوامل داخلية مختلفة « مؤقتة ودائمة » تهيئ الفرد للانتباه إلى موضوعات خاصة دون غيرها . فمن العوامل المؤقتة :

الحاجات العضوية : فالجائع ان كان سائرا في الطريق استرعت انتباهه الاطعمة وروائحها بوجه خاص .

الوجهة الذهنية (١) Mental set : فاذا كنت تريد شراء سلعة معينة كانت أول شيء تراه في المحل الذي تدخله . كذلك نرى الممرضة حساسة لنداء المريض ، والطبيب لجرس التليفون ليلا . والام النائمة إلى جوار طفلها قد لا يوقظها صوت الرعد ، لكنها تكون شديدة الحس لكل حركة أو صوت يصدر من الطفل .

ومن العوامل الدائمة الدوافع الهامة والميول المكتسبة التي تعتبر تهيؤا ذهنيا دائما للتأثر ببعض المنبهات والاستجابة لها :

الدوافع الهامة : فلدى الانسان وجهة ذهنية موصولة للانتباه إلى المواقف التي تنذر بالخطر أو الألم ، كما أن دافع الاستطلاع يجعله في حالة تأهب مستمر للانتباه إلى الاشياء الجديدة أو غير المألوفة . ثم إن اهتمام المرء بما يقوله الناس ويفعلونه وبأداء واجباته نحوهم يجعله في حالة استعداد مستمر لأداء هذه الواجبات : تحيتهم عند لقائهم ، وملاحظة آداب الطريق ، والاصغاء اليهم حين يتحدثون .

الميول المكتسبة : يبدو أثرها في اختلاف النواحي التي ينتبه اليها عدد من الناس حيال موقف واحد : في اختلاف الاشياء التي ينتبه اليها رجل وزوجته وطفله وهم يسرون في الطريق ، أو فيما ينتبه اليه قاض ومدرس وطبيب وهم يشهدون منظرا طبيعيا ، أو فيما يلتفت اليه عالم نبات وجيولوجي وسيكولوجي يزورون حديقة الحيوان : أما أولهم فتلفت نظره غالبا وبوجه خاص الزهور والنباتات « وأما الثاني فينتبه بوجه خاص إلى ما قد يوجد

(١) الوجهة الذهنية هي اتجاه يسهل على الفرد الادراك أو الاستجابة بطريقة معينة .

بالحديقة من أحجار وصخور وأما الثالث فيجذبه سلوك الحيوانات داخل
الاقفاص ، أو بالأحرى سلوك من يتفرجون عليها خارج الاقفاص (١) !

٦ - حصر الانتباه

لا يثبت الانتباه على شيء واحد إلا لحظة وجيزة من الزمن . وما عليك
إلا أن تلاحظ عيني شخص يستطلع منظرا طبيعيا أو لوحة فنية ، لترى أنها
تنتقلان من نقطة إلى أخرى كل ثانية أو اثنتين وحتى إذا كانت العينان
مثبتتين على موضوع خارجي خاص ، لم يلبث الانتباه أن ينتقل منه إلى فكرة
أو خاطر في ذهن الفرد . ثم حاول أن تنتبه إلى دقائق تلك الساعة التي يأتيك
صوتها من بعيد .. فأنت تجد أنك تسمع دقائقها لحظة ثم ينقطع الصوت ، ثم
تعود تسمعه وهكذا .

ومع هذا فمن الممكن أن يحصر الشخص انتباهه ان كان ينتبه إلى موضوع
يثير في نفسه ذكريات وأفكارا كثيرة ، أو يعرف عنه الكثير ، أو كان
الموضوع متغيرا أو متحركا أو مركبا . في هذه الاحوال يتسنى للمرء حصر
انتباهه لمدة طويلة اذ ينتقل بانتباهه من جانب إلى آخر من جوانب الموضوع
أو بتقليب الموضوع على وجوهه الكثيرة . فالمختص في موضوع يستطيع
أن يحصر انتباهه فيه مدة طويلة . فكأن الانتباه المستمر الموصول ليس انتباها
جامدا لا حراك فيه ، بل انتباه متحرك يتغير بسرعة ولكن في دائرة اهتمام
واحد ، لا يحيد عنها ولا يستسلم للمشتتات .

أما الذين يشكون من ضعف القدرة على الانتباه — سواء كانوا من
التلاميذ أو غيرهم — فليست مشكلتهم العجز عن الانتباه بصورة مطلقة ،
بل الانتباه إلى أشياء أخرى أحب إلى نفوسهم من تلك التي يجب عليهم
الانتباه إليها . فلا شيء يعين على حصر الانتباه إلى موضوع معين مثل الميل
إليه والاهتمام به والتحمس له . لذلك نرى التلميذ لا يقدر على الانتباه إلى

(١) في استفتاء أجرى بالخارج أجاب ٨٠ ٪ بأن الاعلان كثير ما يدفعهم إلى شراء
أشياء ليسوا في حاجة حقيقية إليها ، وكثير ما تكون هذه الأشياء مختلفة في مواصفاتها
الحقيقية عما هو منشور في الاعلان .

ماده جديدة أو جافة « حتى إذا ما تقدم فيها وبدأ يميل إليها زاد انتباهه إليها .
فكان الانتباه والاهتمام جانبان لشيء واحد . وفي هذا يقول أحد علماء النفس :
الاهتمام انتباه كامن « والانتباه اهتمام ناشط .

ومن ثم يتعين على المدرس أو الخطيب الذي يريد الإبقاء على انتباه
سامعيه أن يثير اهتمامهم أول الامر بالموضوع ثم يمضي في عرضه لكن دون
استطراد كبير . فالاستطراد غالباً ما يكون مدعاة إلى حيود الانتباه عن
موضوعه الأصلي . وحتى ان كان لهذا شائفاً في ذاته أو وسيلة من وسائل
الايضاح إلا أنه يشغل السامعين عن الموضوع الرئيسي فاذا بهم قد خرجوا
من الدرس أو المحاضرة وهم يتذكرون الامثال الايضاحية ولا يذكرون
شيئاً عن النواحي والنقط التي كان الاستطراد يرمى إلى ايضاها .

وتتوقف القدرة على حصر الانتباه على عوامل عدة منها الوراثة والسن
والخبرة والاهتمام والتعود ، وعوامل جسمية ونفسية سنعرضها بعد قليل .

٧ - مشتتات الانتباه

يشكو بعض الناس من شرود انتباههم ، بقدر قليل أو كثير ، أثناء
العمل أو الحديث أو القراءة أو مذاكرة الدروس إن كانوا طلاباً . فهم
يعجزون عن التركيز إلا لبضع دقائق ثم ينصرف انتباههم إلى شيء آخر ، كما
يجدون صعوبة في تركيز انتباههم من جديد . وكلما جاهدوا على علاج ذلك
لم يجدهم المجهود شيئاً . وغنى عن البيان ما يسببه شرود الذهن إن أصبح
عادة مستعصية من عواقب وخيمة . ويذكر كثير من الطلاب أنه كان العامل
الرئيسي في تخلفهم وتعثرهم مرة بعد أخرى ، هذا فضلاً عما تسببه هذه
العادة من شعور صاحبها بالنقص والعجز عن اصلاح نفسه بل وسخطه أو
نفوره من نفسه .

ويرجع العجز عن الانتباه - الانتباه الارادى بطبيعة الحال - إلى عدة
عوامل خارجية ، طبيعية أو اجتماعية .

العوامل الجسمية : قد يرجع شرود الانتباه إلى التعب والارهاق الجسمي

وعدم النوم والاستجمام بقدر كاف أو عدم الانتظام في تناول وجبات الطعام أو سوء التغذية أو اضطراب افرازات الغدد الصم . هذه العوامل من شأنها أن تنقص حيوية الفرد وأن تضعف قدرته على المقاومة بما يشئت انتباهه . وقد لوحظ أن اضطراب الجهازين الهضمي والتنفسى مسئول بوجه خاص عن كثير من حالات الشرود لدى الأطفال . فقد أدى علاج هذه الاضطرابات كاستئصال لوزتين ملتهبتين أو تطهير الأمعاء من الديدان إلى تحسن ملحوظ في قدرتهم على التركيز .

العوامل النفسية : كثيراً ما يرجع تشتت الانتباه إلى عوامل نفسية كعدم ميل الطالب إلى المادة وبالتالي عدم اهتمامه بها ، أو انشغال فكره وإغرامه الشديد بأمور أخرى رياضية أو اجتماعية أو عائلية ، أو اسرافه في التأمل الذاتي واجترار المتاعب والآلام ، أو لأنه يشكو لأمر ما من مشاعر أليمة بالنقص أو اللذنب أو القلق أو الاضطهاد .. وهنا يجب التمييز بين شرود الذهن حيال مادة دراسية معينة أو موضوع معين وبين الشرود العام مهما اختلف موضوع الانتباه . ذلك أن الشرود القسرى الموصول كثيراً ما يكون نتيجة لأفكار وسواسية تسيطر على الفرد وتفرض نفسها عليه فرضاً فلا يستطيع أن يتخلص منها بالارادة وبذل الجهد مهما حاول ، كأن تستحوذ عليه فكرة فحواها أن الناس تضطهده أو أنه مصاب بمرض معين أو أنه مذنب آثم ، أو أن الفتيات ينفرن منه ولا يحببن الحديث معه .. في هذه الحالة يكون شرود الذهن عرضاً لاضطراب نفسى ، ويكون علاجه على يد خبير نفسى ، أما بذل الجهد للخلاص من هذا العرض فلا يجدى شيئاً لأنه يجعل الفرد يركز على الجهد لا على العمل ، وفي هذا ما يصرفه عن العمل نفسه .

العوامل الاجتماعية : قد يرجع الشرود إلى عوامل اجتماعية كالمشكلات غير المحسومة ، أو نزاع مستمر بين الوالدين ، أو عسر يجده الفرد في صلاته الاجتماعية أو صعوبات مالية ، أو متاعب عائلية مختلفة لذا لا يلبث الفرد أن يلتجئ إلى أحلام اليقظة يجد فيها مهرباً من هذا الواقع المؤلم .. ويلاحظ

أن الأثر النفسى لهذه العوامل الاجتماعية يختلف باختلاف قدرة الناس على الاحتمال والصمود . فمنهم من يكون أثرها فيهم كأثر الكوارث والصدومات العنيفة .

العوامل الفيزيائية : من هذه العوامل عدم كفاية الاضاءة أو سوء توزيعها بحيث تحدث الجهر «الزغلة» ، ومنها سوء التهوية وارتفاع درجة الحرارة والرطوبة ومنها الضوضاء . وهنا تجدر الإشارة إلى ما يصرح به بعض الناس من أن انتاجهم يزداد في الضوضاء عنه في مكان هادىء وهذا موضوع كان مثاراً لكثير من التجارب في علم النفس ، وقد أسفرت هذه التجارب عن أن تأثير للضوضاء من حيث هي عامل مزعج مشتت يتوقف على :

١ - نوع الضوضاء . ٢ - نوع العمل ٣ - وجهة نظر الفرد إلى الضوضاء .

فالضوضاء الموصولة أثرها دون أثر الضوضاء المتقطعة أو غير المألوفة ، أى أن الضوضاء المتواصلة التى تصدر عن جماعة يكتبون على الآلة الكاتبة ليس لها من الأثر المشتت ما للضوضاء التى تصدر عن أبواق السيارات فى الطريق أو عن أشخاص يدخلون الحجرة بين آن وآخر ويطرقون وراءهم الأبواب أو عن أشخاص يرفعون أصواتهم بالكلام بين حين وآخر . كما دلت التجارب أيضاً على أن الأعمال العقلية بوجه عام تتأثر بالضوضاء أكثر مما تتأثر بها الأعمال الحركية البسيطة .

وقد أسفرت التجارب أيضاً عن أن تأثير الضوضاء فى الفرد يتوقف على وجهة نظره اليها ودلالاتها عنده . فإن كان يرى أنها شىء ضرورى لابد منه ولا يتم العمل بدونه - كضوضاء آلات المصانع بالنسبة للعمال - لم تكن مصدر إزعاج كبير له فى انتاجه . أما إن شعر العمال أن الضوضاء ترجع إلى عدم اكتراث إدارة المصنع براحتهم ، كانت مصدر إزعاج وتشيتت والخلاصة التى يمكن الخروج بها من مختلف هذه البحوث هى أن

الإنسان يستطيع أن ينتج في الضوضاء قدر ما ينتجه في الهدوء بشرط أن تكون دوافعه إلى العمل قوية وأن يبذل جهداً يزداد بازدياد الأثر المشتت للضوضاء . وبعبارة أخرى فالجهد الذى يبذله للتغلب على أثر الضوضاء يكون على حساب أعصابه . ولكل فرد حد للاحتمال وبذل الجهد إن تجاوزه سارع التعب إليه وزاد احتياجه وكثرت أخطاؤه في عمله وأصبح عاجزاً عن أقل الإنتباه .

الادراك الحسى

١ - الاحساس والادراك

Sensation الاحساس

حين تفرع المنبهات الحسية حواسنا ينتقل أثر هذه التنبيهات عن طريق أعصاب خاصة - هى الأعصاب الموردة - إلى مراكز عصبية خاصة في المخ . وهناك تترجم هذه الآثار ، بطريقة لا تزال لغزاً من ألغاز العلم ، إلى حالات شعورية نوعية بسيطة هى ما تعرف بالاحساسات . فالاحساس هو الأثر النفسى الذى ينشأ مباشرة من تنبيه حاسة أو عضو حاس وتأثر مراكز الحس في الدماغ كالأحاسيس بالألوان والأصوات والروائح والمذاقات والحرارة والبرودة والضغط وتنقسم الإحساسات بوجه عام أقساماً ثلاثة :

١ - احساسات خارجية المصدر هى الاحساسات البصرية والسمعية والجلدية (١) والشمية والذوقية .

٢ - احساسات حشوية تنشأ من المعدة والأمعاء والرئة والقلب وائكليتين وغيرها من الأحشاء ، كالأحاسيس بالجوع والعطش أو غثيان النفس أو انقباضها ، وكالأحاسيس بامتلاء المثانة بالبول ، وكالأحاسيس بالتعب ، والإرتياح أو عدم الارتياح .

(١) تتألف الحساسية الجلدية من أربعة إحساسات رئيسية باللمس والضغط والإحساس بالألم « والإحساس بالبرودة ، والإحساس بالسخونة .

٣ - احساسات عضلية أو حركية تنشأ من تأثير أعضاء خاصة في العضلات والأوتار والمفاصل . وهى تزودنا بمعلومات عن ثقل الأشياء وضغطها وعن وضع أطرافنا وحركاتها - سرعتها واتجاهها ومدى تحركها - وعن وضع الجسم وتوازنه . وعن مدى ما نبذله من جهد وما نلقاه من مقاومة ونحن نحرك الأشياء أو نرفعها أو ندفعها .

الادراك الحسى Perception

لواقصر موقفنا من العالم الخارجى على هذا الحد من الحس والشعور الخام لم يكن نصيبنا من هذا العالم إلا مجموعة منظمسة متداخلة متزاخمة من احساسات غفل بصرية وسمعية وجلدية وشمسية وغيرها . ولما استطعنا أن نكيف أنفسنا للبيئة التى نعيش فيها . فلو أننا قابلت فى الطريق نمرأ فلم يصبنى من مروره إلا بضعة ألوان جذابة وأصوات ورائحة ماكنت أحفل به أو أحرك ساكناً ، لكننى أدركه حيواناً ذا صفات تنطوى على معنى خطير . ومن ثم أسلك نحوه السلوك اللائق به . ولو أننا قابلت عند مفترق الطريق وأنا أسوق سيارة ضوءاً أحمر فلم أحس حياله إلا باحساس بصرى كان المرجح أن ارتطم بسيارتى . لكننى أدركه فى الواقع رمزاً يفيد معنى هو التوقف عن السير . ولو أننا نظرت إلى هذه الصفحة المكتوبة فلم أحس حيالها إلا باحساسات بصرية ما خرجت من النظر إليها بشئ ، لكننى أدرك فيما أراه منها رموزاً تفيد معاني مختلفة .

الواقع أن الإنسان يكاد يستحيل عليه أن يحس احساساً خالصاً لأنه لا يلبث أن يضيف إليه شيئاً من عنده يجعل له «معنى» خاصاً . وبعبارة أخرى فنحن لانرى أو نسمع منبهات جسية بصرية أو سمعية بل نرى أشياء وأحداثاً ومناظر ونسمع أصوات أناس أو حيوانات . ولا نشم مجرد رائحة بل ندرك أنها رائحة ورد أو زهر البرتقال . وغنى عن البيان أن المنبهات تختلف عن «الأشياء» اختلافاً كلياً . فحين أرى شجرة فى الأفق ، فالذى يحدث هو أن الضوء المنعكس من الشجرة يقرع عيني ، وليس أن الشجرة تأتى إلى

فتقرع عيني . وحين أسمع أزيزاً تزداد شدته أدرك أنه طائفة قادمة ، والطائفة ليست بالأزيز .

فالادراك الحسى يتضمن عملية تأويل الاحساسات تأويلاً يزودنا بمعلومات عما فى عالمنا الخارجى من أشياء . أو هو العملية التى تتم بها معرفتنا لما حولنا من أشياء ، عن طريق الحواس . كأن أدرك أن هذا الشخص المائل أمامى صديق لى وأن الحيوان الذى أراه حمار ، وأن هذا الصوت الذى أسمعته صوت سيارة مقبلة أو مدبرة ، وأن هذه الرائحة التى أشمها رائحة سمك يقلى ، وكأن أدرك أن هذا التعبير الذى المحه على وجه شخص هو تعبير الغضب ، وأن هذه التفاحة أكبر من تلك ، أو أن جلدى قد لوحته الشمس — وجسم الإنسان جزء من عالمه الخارجى — أو أن عضلة معينة فى ساقى فى حالة تشنج .

ولعله لم يفتنا أننا نستخدم كلمة «الأشياء» بمفهوم واسع شامل لا يقتصر على ما ندركه من مجسمات ومسطحات ومسافات ، بل يشمل أيضاً ما ندركه من أحداث كشروق الشمس أو اصطدام سيارة أو انتشار وباء . كما يشمل ما ندركه من صفات كعلامات الحزن على وجه شخص ، كذلك ما ندركه من علاقات كأن ندرك أن هذا الخط أطول أو أقصر من ذاك ، هذا إلى ما ندركه من رموز كما ندرك أن النور الأحمر رمز للتوقف عن السير . وإليك مزيداً من الايضاح عما ندرك وكيف ندرك ؟.

ماذا ندرك ؟ الصيغ الإدراكية Gestalts

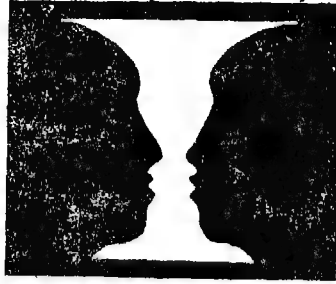
لو تأمل الإنسان فيما يدرك من موضوعات العالم الخارجى لرأى أن هناك أشياء معينة تبرز وتتضح فى مجال إدراكه بينما تكون أخرى أقل وضوحاً وبرزاً . فنحن نرى البيوت والنخيل ولا نرى ما بينها من فراغ مقتطع من السماء . وإذا نظرنا إلى قطعة قماش ذات رسوم رأينا الرسوم ولم نر ما بينها من مساحات خاوية . ولو حاولنا أن ننظر إلى هذه المساحات وحدها دون أن ننظر إلى الرسوم شعرنا بشيء من الجهد يحملنا على العودة إلى رؤية

الرسوم . لذا يقال إننا ندرك الأشياء ولا ندرك ما بينها من ثغرات . كذلك الحال فيما ندرك بأذاننا « فنحن نسمع اللحن الموسيقى بوضوح ولا نسمع مصاحباته إلا همساً . كما نميز صوت رجل يتكلم وسط الضوضاء التي تحيط به . فكأننا ندرك أشياء معينة تتميز وتبرز في مجالات إدراكنا فتجذب الانتباه إليها دون غيرها من الأشياء . وبعبارة أخرى هناك أشياء تفترض وجودها على ادراكنا فريضاً دون سواها من الأشياء . هذه الأشياء تسمى اصطلاحاً بالصيغ .

الصيغة شكل وأرضية

لوتأملنا الصيغة الإدراكية ، أيا كان نوعها « لرأينا أنها «شكل» figure له اطار خارجي محدد يبرز على «أرضية» ground تكون أقل منه وضوحاً وبروزاً . فالنقش المرسوم على القماش صيغة « والشكل الهندسي صيغة « والبقعة السوداء تبدو شكلاً على أرضية بيضاء ، والنقطة المضيئة تبدو شكلاً على أرضية ظلماء « كذلك الممثلون على المسرح . والطائرة في السماء « وثمرات التفاح على الشجر ، والكلمات المكتوبة أشكال وصفحة الكتاب أرضية وتعبير الوجه صيغة « وحركة الذراع صيغة .. كذلك الحال في المدرجات الأخرى : فصول الرعد صيغة « كذلك اللحن الموسيقى ، والنقطة الباردة على سطح الجلد صيغة ، كذلك ألم الذراع أو الصداق أو درجة الحرارة المرتفعة .. وقل مثل ذلك في كل ما يبرز في مجال الإدراك في لحظة ما . فكل مدرك حسي صيغة لأنه ينفرد ويبرز في مجال الإدراك . وهو يؤلف وحدة متماسكة على أرضية مائعة لا حدود لها .

وتختلف الصيغ فيما بينها قوة وضعفاً . فهناك صيغ قوية تجذب الانتباه إليها جذباً شديداً وأخرى ضعيفة لا تجذب الانتباه الا بمقدار . وقد يتساوى الشكل والأرضية من حيث البروز بحيث يتذبذب الانتباه بينهما . فهذا الرسم (ص ٢٠٣) نراه تارة كأساً بيضاء وأخرى وجهين أسودين متقابلين . وقد نلجأ عن قصد الى طمس الشكل حتى لا نراه ، كما هي الحال في



تمويه المنشآت العسكرية . وقد تلجأ بعض الحيوانات المتحركة الى السكون التام حتى لا تراها اعداؤها .

كيف ندرك ؟

ونتساءل الآن : كيف يتم هذا التحول المذهل من أشعة وموجات ودقائق شاردة تسبح في العالم الخارجى الى إدراك وحدات منفصلة متميزة محددة (صبيغ) ذات دلالة ومعنى ؟

يرى علم النفس الترابطى القديم أن ادراكنا العالم الخارجى يبدأ باحساسات منفصلة يترابط بعضها مع بعض حتى يتألف منها الكل الادراكى وليس لهذا الكل الادراكى وجود حقيقى أو خصائص يتميز بها . فاذا رشف الانسان رشفة من شراب الليمون المثلج لم يزد ما نخبره على احساسات منفصلة بالحموضة والحلاوة والبرودة . وإذا اكلت قطعة من اللحم المشوى لم يزد ما نخبره على احساسات منفصلة بالرائحة والمذاق والحرارة .. وبعبارة اخرى فالاشياء التى ندركها نتيجة (نشاط عقلى) يربط بين احساسات منفصلة مختلفة . ومن هذا الترابط تتألف الاشياء التى ندركها كما يتألف الحائط من قوالب مترابطة من الطوب .. وبلغة الفلسفة نقول إن العالم الخارجى عالم فوضى وخواء يقوم العقل بتنظيمه .

كما كان علم النفس الترابطى يعطى للذاكرة والخبرة السابقة أهمية خاصة بالغة فى عملية الادراك إذ كان يرى ان الادراك هو «تعرف» الاشياء المألوفة عن طريق التعلم والألفة والخبرة السابقة (التعرف هو شعور الفرد أن ما يدركه الآن جزء من خبرات السابقة) . ومن ثم يستحيل إدراك شئ جديد كل الجدة لم يألفه الانسان قط من قبل . واذا سلمنا جدلا بأن هناك شيئاً جديداً كل الجدة فى عناصره أو فى شكله الاجمالى ، فان الانسان لا يدركه . فالمعنى

الذى يكتسبه الشئ من الذاكرة والخبرة السابقة هو الذى يحدد الشئ ويبرزه فى مجال الادراك ويعطيه شكله الخاص .

اعراض مدرسة الجشطالت :

قلبت هذه المدرسة « عن طريق التجريب ، أفكار الترابطية كلها رأساً على عقب . فهى تقول ان التأمل الباطن لا يصل الى وجود هذه الاحساسات المستقلة الا بعد عملية تفكيك مصطنعة . الواقع أن المستبطن حين يقوم بالتحليل يبدأ من حالة شعورية عامة إجمالية مبهمة يتعذر تحليلها ووصفها ثم يأخذ فى تفكيكها والانتباه الى كل جزء منها على حدة . فما يصغه الاستبطن إذن لا يعنى أنه موجود فى عقولنا « أو حتى فى عقل المستبطن نفسه قبل أن يبدأ التحليل . وبعبارة أخرى فالاحساس من حيث هو جزء لا يوجد مستقلاً بذاته بل يوجد مندمجاً فى صيغة تحتويه فتفقد صفته الخاصة به . إنه عنصر مجرد لا يقابل شيئاً واقعياً . ان الصيغة كالمركب الكيماوى اندمجت عناصره بعضها فى بعض . ولوحلنا المركب الى عناصره تلاشى المركب نفسه ولم نجد العناصر ..

وإذا صح زعم الترابطية فإذا يكون شأن هؤلاء الناس الذين يولدون مكفوفى البصر ثم يستردونه فى سن العشرين مثلاً بعد عملية جراحية ؟ هل يتلخص ادراكهم البصرى للأشياء فى مجرد احساسات محضة ترابط على مر الزمن فتتكون منها المدركات البصرية تدريجاً ؟ لقد دلت دراسة هذه الحالات على أنهم يرون بعد العملية مباشرة اشياء بارزة فى مجال ادراكهم ووحدات منفصل بعضها عن بعض وعن الأرضيات التى تقوم وراءها ، لكنهم لا يعرفونها ولا يعرفون معناها . فان كان أحدهم يستطيع قبل العملية أن يفرق بحاسة اللمس بين الكرة والمكعب ، فانه يرى بعد العملية أنهما شيان مختلفان لكنه لا يستطيع أن يتعرف كل واحد منهما على حدة إلا بعد أن يتاح له أن يلمسهما بيديه وأن يراهما بعينه فى آن واحد . حتى اصدقاء المقربين فهو لا يستطيع تعرفهم بالبصر وحده إلا بعد أن يستعين على ذلك بالبصر واللمس أو البصر والشم فى آن واحد أى أننا لا بد أن نتعلم قبل أن ندرك .

أما عن دور الذاكرة فى الادراك ، فترى الجشطالت أن الاضافة التى تخلعها الذاكرة ليست هى التى تجعلنا ندرك وجود الشئ بل هى التى تعيننا على تأويل هذا الشئ . أى أن الذاكرة تعزز الادراك ولا تخلقه . ولكى

يكتسب الشيء معنى ومدلولاً يجب أن يوجد أولاً كشيء محسوس. فوجود الشيء شرط لادراكه لا نتيجة له .

الجشطالت والادراك :

ترى هذه المدرسة أن العالم الخارجى ليس فوضى وخواء خارجاً على النظام والتنظيم . وليس العقل قوة منظمة تحيل ما بالكون من فوضى الى نظام بل إن العالم الذى يحيط بنا يتألف من اشياء ومواد ووقائع منظمة وفق قوانين خاصة ، وبفعل عوامل موضوعية تشتق من طبيعة هذا الأشياء نفسها لا نتيجة نشاط عقلى أو خبرات سابقة ، وتعرف هذه بقوانين «التنظيم الحسى» أو «عوامل الصياغة» وهو عوامل أولية فطرية لذا يشترك فيها الناس جميعاً .

فبفضل هذه العوامل تنتظم المنبهات الحسية فى وحدات « فى صيغ مستقلة تبرز فى مجال ادراكنا . ثم تأتى الخبرة اليومية والتعلم فتفرغ على هذه الصيغ معانى ودلالات . وعلى هذا تتلخص عملية الادراك فى خطوتين أو مرحلتين .

١ - التنظيم الحسى وهو عملية فطرية سابقة على كل خبرة . تتم بفعل (عوامل موضوعية)

٢ - عملية التأويل « وهى تتم بفعل (عوامل ذاتية) شتى كما سنرى ومن تفاعل هذين النوعين من العوامل تتم عملية الادراك الحسى .

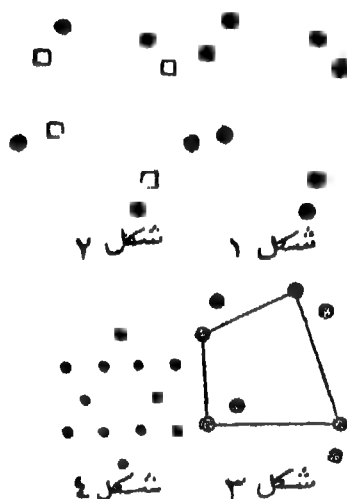
٢ - قوانين التنظيم الحسى

هى القوانين التى تنتظم بمقتضاها التنبيهات الحسية فى وحدات مستقلة بارزة أى صيغ بفضل عوامل موضوعية تضطرننا الى ادراك صيغ أى أن ندركها (أشكالاً) تبرز على (أرضيات) أقل منها وضوحاً وبروزاً. من أهم هذه العوامل :

١ - عامل التقارب :

فالتنبيهات الحسية المتقاربة فى المكان أو الزمان تبدو فى مجال ادراكنا وحدة مستقلة محددة وصيغة بارزة. فى الشكل (١) لا ندرك كل نقطة على حدة بل ندرك كل زوج من النقط صيغة. ولو حاولنا أن نؤلف صيغة من نقطة فى

أحد الأزواج مع نقطة في زوج آخر لصعب علينا ذلك - وقل مثل ذلك في عدد من الدقات المتتالية « فإنها تفرض نفسها على ادراكنا في صورة وحدة ادراكية متكاملة وصيغة متماسكة . أما إن كانت الدقات متباعدة سمعناها فرادى لا على هيئة صيغة .



٢ - عامل التشابه :

فالتشابهات الحسية المتشابهة « كالأشياء أو النقاط المتشابهة في اللون أو الشكل أو الحجم أو السرعة أو الشدة أو اتجاه الحركة .. ندركها صيغا مستقلة «أنظر شكل ٢» وسلسلة من النغمات العالية يدعو بعضها بعضا في مجال الإدراك. كذلك النغمات المنخفضة أو التي تعزف بألة واحدة كذلك الألفاظ التي تصدر عن شخص واحد ، فهي تنزع الى الائتلاف والتفرد والبروز في مجال الإدراك وسط الضوضاء والجلبة لأنها متشابهة من حيث مصدرها . وفي الطريقة الكلية في القراءة يتزع الحرف (ل) إلى الانفصال عن ملابسائه ويبدو بمفرده في الكلمات الآتية : دخل ، أكل ، وصل ...

٣ - عامل الاتصال :

فالنقط التي تصل بينها خطوط مستقيمة أو غير مستقيمة تدرك صيغة «شكل ٣» ، كذلك الحالة في سلسلة من النغمات الصاعدة أو الهابطة .

٤ - عامل الشمول :

شكل «٤» يميل بنا إلى أن ندركه نجمة لا شكلين سداسين أو مثلثين متداخلين ، لأن النجمة تتميز باحتوائها جميع العناصر . صحيح أن هذين الشكلين يفرضان نفسها على الناظر بين حين وآخر ، لكنها لا يضاهايان في قوتها وبروزهما شكل النجمة .

٥ - عامل التماثل :

فالتنبهات المتماثلة تمتاز على غيرها من التنبهات فتبرز صيغا .

٦ - عامل الإغلاق :

تميل التنبهات والأشكال الناقصة إلى الاكتمال في ادراكنا . فنحن نرى الدائرة التي بتر جزء منها دائرة كاملة « وفي القراءة لا نرى الحروف الناقصة في الكلمة ، ونستطيع أن ندرك وجه شخص معين من عدة خطوط بسيطة مرسومة ومن «الشكل ٥» ندرك صورة حيوان مكتمل . كذلك الحال في



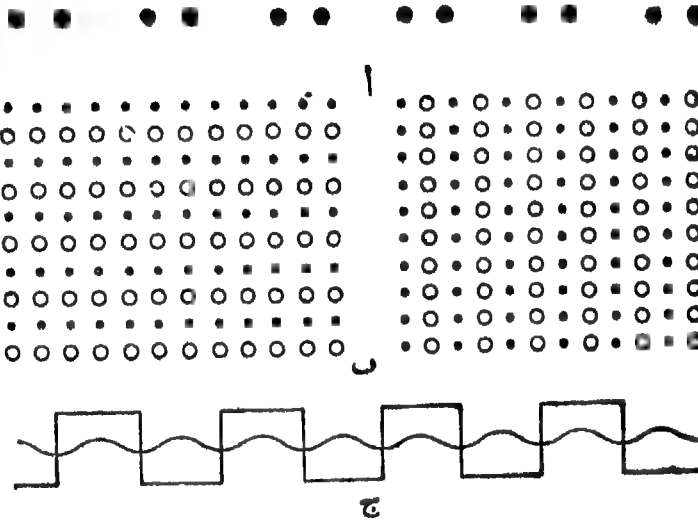
(شكل ٥)

التنبهات السمعية . فقددات التجارب على أن الناس حتى أدقهم سمعا لا يسمعون بالفعل إلا ٧٥٪ من الأصوات في محادثاتهم العادية . وهم يمثلون . الثغرات من ملابسات الحديث وموضوعه . وفي الادراك الذوقي نشعر بأن الطبق الذي نتناوله ينقصه «شيء» حتى إن لم نعرف على وجه التحديد ما ينقصه

هذا الاتجاه الفطري إلى اكمال الأشياء والأعمال المبتورة هو الذى يميل بنا إلى افرارغ معنى على الأشياء والمواقف التى لا معنى لها ، والذى يميل بالطبيب إلى أن يدرك جميع الأعراض المعروفة لمرض معين حتى إن لم توجد بعض هذه الأعراض لدى المريض ، وهو الذى يميل بنا إلى تصنيف الأشياء المبعثرة وتنظيمها . كأن الأشياء المبتورة أو الناقصة أو غير المنتظمة تخلق فينا توترات نفسية لا تزول إلا بادراكها كاملة . وهنا يبدو الشبه بين مبدأ الاغلاق ومبدأ استعادة التوازن .

* * *

وبلاحظ أننا في حياتنا اليومية ندرك صيغاً مركبة معقدة ليست في بساطة أغلب الصيغ التى استعرضناها . وهو إدراك تفرضه علينا طبيعة المنبهات الخارجية لذا فهو ادراك عام مشترك بين الناس جميعاً .



(شكل ٦)

تبين رسوم هذا الشكل تأثير التقارب والتشابه والاتصال « ففى (أ) نرى أزواجاً من نقط متقاربة لا أزواجاً من نقط متباعدة » وفى (ب) يسهل علينا رؤية أعمدة أو صفوف من عناصر متشابهة ، ويشق علينا رؤية أعمدة من عناصر مختلفة « وفى (ج) يشق علينا كثيراً أن نفعل عن الاتصال في كل من الخطين المتعرج والزواوى بأن نرى رسماً مكوناً من عدة أجزاء من الخط الأول مؤلفة مع أجزاء من الخط الثانى .

ولا يفوتنا أن نضيف الى هذه العوامل الموضوعية العوامل الفسيولوجية التي تؤثر في إدراكنا مثل تركيب العين والأذن واطراف الأعصاب في الشبكية وغيرها من أعضاء الحس، وشروط فسيولوجية أخرى .

٣ - عملية التأويل

ينظر الطفل الصغير إلى جهاز الراديو أو إلى كتاب أو دولاب فيرى أشياء مجسمة لكنه لا يدركها . وهو يسمعون نتحدث لكنه لا يدرك ما نقول فعليه أن يبدأ في تعلم أسماء الأشياء وخواصها وفوائدها واستعمالاتها . عليه أن يتعلم معاني الألفاظ التي يسمعونها . ومعاني الكلمات التي يراها واستعمالاتها . عليه أن يتعرف أترابه وزوار المنزل وأقاربه . عليه أن يتعلم أن الابتسامة علامة الرضا . وأن العبوس علامة السخط . وهو ينفق وقتا طويلا في ملاحظة الناس في المواقف المختلفة، وما يتضمنه هذا السلوك من دلالات ومعنى .. وهذا أساس ما يسمى بالادراك الاجتماعي ادراك العلامات التي تفصح عن مشاعر الغير أو عواطفهم ومقاصدهم عن طريق ملامح مختصرة cues

ولا شك أن بعض المعاني تكون فطرية غريزية عند الحيوانات الدنيا فالطائر يستجيب بالغريزة « أي دون تعلم سابق للمواد التي يبني بها عشه كما لو كان يعرفها » لكن الانسان عليه أن يتعلم الغالبية العظمى من هذه المعاني . أما نحن الكبار فنؤول على الفور ما يبرز في مجال ادراكنا من صيغ « إن كانت صيغا مألوفة لنا : نتطلع حوالينا ونؤول ما نراه ونسمع الاصوات ونؤولها وتمر أيدينا على الاشياء فننتعرفها . فان كانت الصيغ غريبة أو جديدة أو معقدة ، عجزنا عن إفراغ معنى عليها وتعرفها « أو احتجنا إلى شيء من الجهد والتحليل حتى يتضح لنا معناها . فطالب الطب المبتدئ حين ينظر في المجهر إلى شريحة غير مألوفة له ، يرى رقعة سوداء أو ملونة ، لكنه لا يعرف ما إذا كانت نسيجا مصابا بالسرطان أو باليرقان . كذلك الانسان البدائي حين يرى كتابا أو ساعة لأول مرة . بل كذلك حالنا حين نرى شيئا غامضا (انظر شكل ٧) لقد قال أحدهم إنه رسم حشرة ، وقال آخر إنه رسم شمعدان، وقال ثالث انه صورة تأمين ملتصقين من الظهر



(شكل ٧)

وقال رابع إنه انفجار قبلية « فنحن حين نكون بصدد شئ مبهم غامض أو غريب مسرف في الغرابة .. ينفسح أمامنا المجال لنؤوله تأويلات شتى ، وهى تأويلات تتوقف على حالاتنا النفسية المزاجية ، الدائمة والمؤقتة « الشعورية واللا شعورية فهذا الصوت الذى أسمعته من بعيد قد أحسبه صوت صديق ينادىنى ، وقد يحسبه غيرى صوت طفل يصيح أو مؤذن ينادى للصلاة وقد يدركه آخر صوت سيارة مسرعة تتوقف عن السير . وهذه الاشارة المبهمة التى تصدر من رئيس لمرءوسيه قد تؤول على أنها اشارة استخفاف أو ازدراء أو تحد أو عدوان . وقد أفاد علماء النفس من هذه الخاصة الادراكية فصاغوا على أساسها اختبارات تكشف عما لدى الفرد من ميول أو رغبات أو مخاوف أو توقعات شعورية ولا شعورية وأطلقوا عليها اسم «الاختبارات الاسقاطية» مما سنفصله عند دراسة «الحكم على الشخصية» .

أثر الخبرة والتعلم :

نحن نؤول الحاضر فى ضوء الماضى وخبرائنا السابقة . فهذا الصوت الذى أسمعته من بعيد أدركه سيارة مقبلية أو مدبرة ، أو سيارة صديق لى ، أو سيارة تنتجها شركة معينة . وأنت لا ترى فى السماء ما يراه الفلكى ، ولا تدرك فى الساعة ما يدركه الساعاى ولا تدرك تحت

المجهر ما يدركه عالم الأحياء « ولا تدرك في اللحن الموسيقى ما يدركه الفنان . وهذه التفاحة التي أمامك ، تراها ولا تلمسها « كيف أدركت ملمسها الناعم وطعمها الحلو ورائحتها الزكية ! بل كيف حكمت أنها كرية الشكل مع أن صورتها التي تنطبع على شبكية العين صورة مسطحة ؟ عرفت هذا كله من خبراتك السابقة بالتفاح وسلوكك نحوه . فالأشياء المألوفة لدينا ندركها من «ملامح مختصرة» أو أمارات Cues اذ تكفي لإدراكها سمة واحدة بسيطة منها . وهذا ما يحدث في عملية القراءة .

من أجل هذا يختلف الناس في إدراكهم للشيء الواحد اختلافاً كبيراً ، وذلك لما بينهم من فوارق في السن والخبرة والذكاء والثقافة والمعتقدات ووجهات النظر (أنظر البيئة السيكلوجية ص ٣٠) فأخوان في بيت واحد يختلف إدراكهما لأبيها هذا يراه عادلاً وذلك يراه ظالماً .

واليك تجربة تبين أثر الخبرة السابقة في الإدراك : نسقط على ستار معتم عدداً من الحروف المضببة « ونقدر الزمن اللازم لقراءتها « ثم نؤلف من هذه الحروف نفسها كلمات مألوفة أو بضع جمل مألوفة ونسقطها مضببة على الستار « فنرى أن الزمن اللازم لقراءتها أقصر بكثير منه في الحالة الأولى . فمن العرض الذي يكفي لقراءة ٦ حروف منفصلة يكفي لقراءة ١٠ حروف مجتمعة في مقاطع ، و ١٥ حرفاً مجتمعة في كلمات و ٣٠ حرفاً مجتمعة في جملة قصيرة . ذلك أننا لا نقرأ حرفاً بحرف ، بل نتعرف مجموعة من الحروف تتميز بتفصيل خاص أو سمة خاصة تكون بمثابة ستار تسقط عليه الذاكرة بطريقة لا شعورية بعض ما تحتزنه .

وها هي ذي تجربة أكثر غرابة : فقد صنعت نظارة خاصة بحيث تقلب المرئيات رأساً على عقب . وقد استخدمتها شخص بصورة مستمرة « فكان يرى الأشياء في أول الأمر مقلوبة ، لكنه لم يلبث أن استقامت الأشياء واعتدلت في ناظره ، وذلك من أثر العادة والخبرة السابقة . وبعد أن خلع النظارة ظل يرى الأشياء مقلوبة مدة من الوقت ثم اعتدلت .

أثر الملابسات في التأويل : مما يسهم في تأويل المدركات ما يحيط بالشيء المدرك من ملابسات وما يقوم بينه وبين غيره من علاقات . ذلك أن نفس الجزء يختلف معناه باختلاف الكل الذي يحتويه . فنفس الكلمة يختلف معناها باختلاف الجملة التي تحويها . من ذلك أن الكلمات الآتية : «قدر» ، «دفع» «ملك» لا يمكن أن تفهم دلالاتها إلا في السياق الذي توجد فيه . والصرخة في ملعب كرة غير الصرخة في مستشفى ، ورسم القم قد يبدو نفسه جميلاً في صورة قبيحاً في صورة أخرى ، والحركة الصحيحة في السباحة قد تكون نفسها معيبة في الرقص ، وقطع الشطرنج لا تعني في ذاتها شيئاً بل يتحدد معنى كل قطعة بعلاقاتها بالقطع الأخرى . ولو أنك قابلت في الطريق رجلاً يصفع قفاه مرات متتالية لحسبته مجنوناً ، ولكنك لو عرفت أنه يحاول طرد حشرة تلح عليه ، أي لو عرفت الملابسات التي تحيط بسلوكه هذا ، لبدا لك سلوكه معقولاً .. فالتأويل يتوقف على الموقف الكلي الذي يوجد فيه الشيء لأن الجزء لا يمكن فهمه إلا في صلته بالكل الذي يضمه ويشتمل عليه (وهذا قانون هام من قوانين مدرسة الجشطالت) فلو أننا رأينا النور الأحمر لافى مفترق الطرق بل على سطح عمارة ، لاختلفت استجابتنا له .

الخلاصة :

مما تقدم نرى أن الإدراك ليس عملية بسيطة بل عملية معقدة ، إذ تتدخل الذاكرة والخييلة وإدراك العلاقات في تأويل ما ندرك . وسنرى فيما يلي أن الإدراك يتأثر بعوامل جسمية وعقلية ووجدانية (الميول والعواطف والرغبات) واجتماعية .

ومنه يتضح أيضاً أن الإدراك ليس عملية سلبية تتلخص في مجرد استقبال انطباعات حسية . فكما أن وظيفة أعضاء الهضم لا تقتصر على مجرد استقبال الطعام بل تؤثر فيه وتمثله وتحيله أنسجة حية ، كذلك العقل يضيف ويحذف ويؤول ما يتأثر به من انطباعات حسية . فإذا كنا من دون الاحساس لاندرك شيئاً فنحن بالاحساس وحده لا ندرك شيئاً . وهذا يعني أن نشاط الحواس ليس كل شيء في عملية الإدراك .

وسرى بعد قليل أن الإدراك كالانتباه عملية انتقائية .

١ - الإدراك يسير من المجمل إلى المفصل

لو ألقى الإنسان بنظره على شخص أو على صورة أو منظر طبيعي ، كان أول ما يراه من الشخص شكله العام ، ومن الصورة أو المنظر انطباعاً عاماً مجملًا . فلو أطل النظر والتأمل أخذت تفاصيل الشخص أو المنظر تثب إلى عينيه واحدة بعد أخرى . كذلك الحال حين يستمع إلى لحن موسيقى أو حين يذوق شيئاً مرّاً . ولو أنك دلفت إلى مكان به جمع من الناس لاستطعت أن تشعر من فورك إن كانوا يرحبون بمقدمك أولاً يرحبون دون أن ترى أية علامة خاصة على فرد معين منهم . بل يستطيع بعض الرعاة أن يحسوا بنقص شاة في القطيع دون أن يعدوه . فالنظرة الإجمالية العامة ١ والإدراك الإجمالي العام سابق على التحليل وتعرف الأجزاء : هذا هو السير الطبيعي لعملية الإدراك من المجمل إلى المفصل ، ولا يبدو هذا غريباً لأن التحليل والتفصيل يقتضى بذل الجهد ، والإنسان يميل بطبعه إلى القصد في الجهد . وتعتبر مدرسة الجشطالت عن ذلك بقولها (إن إدراك الصيغة سابق لإدراك أجزائها) .

ويبدو الإدراك الإجمالي على نحو بهر ويروع عند الحيوان . فالعنكبوت يعرف الذبابة ويهجم عليها إن رآها تضطرب في نسيجه . أما إن قدمناها له على طرف عصا ، لم يهتم بها ولم يهاجمها حتى إن كان جائعاً . فإن ألحنا عليه هرب وولى الأدبار . ذلك أن الذبابة في النسيج غير الذبابة على العصا . إنها تؤلف مع النسيج صيغة ووحدة وكلا . فان انفصلت عن هذه الوحدة لم يعد الحيوان يدرکہا في ذاتها ، لم يعد لها معنى بذاتها . ولقد لاحظ أحد الباحثين أن طائراً عاد إلى عشه فلم يجد فرخه فيه ١ بل ألفاه بعيداً عنه ١ فسارع إليه ، ولكنه أخذ يحطم رأسه ثم شرع يأكله . ذلك أن الفرخ يكون موضع الرعاية والعناية مادام في العش ١ فإن انفصل عن العش أصبح فريسة . فالجزء - وهو الفرخ - لا معنى له إلا في الكل الذي يحتويه ١ فإن انفصل عنه اكتسب معنى

آخر. وتعتبر مدرسة الجشطت عن ذلك بقولها (إن أجزاء الصيغة لا معنى لها في ذاتها ، بل تشتق معناها وصفاتها من الصيغة التي تحتويها . وقد سبق أن مثلنا لذلك فقلنا إن الكلمة (جزء) لا تفهم إلا في الجملة (الصيغة) التي تحتوي الكلمة ، وأن الفهم نفسه (جزء) يبدو جميلاً في صورة (صيغة) قبيحاً في صورة أخرى .

كذلك الطفل لا يحلل وليست به حاجة إلى التحليل . وقد أفاد رجال التعليم من هذه الظاهرة في عرض الدروس وفي عمل الأفلام التعليمية وتدريب المواد : فنبداً الدروس أو الأفلام بفكرة عامة محملة لما يراد عرضه . ومن هذه الفكرة تنفرد الأجزاء والتفاصيل تدريجاً . كما أفادوا منها في تعليم القراءة بالطريقة الكلية : وهي طريقة لها مزاياها وعيوبها — وتتلخص في تعريف الطفل بالجملة أو الكلمة قبل تعليمه الحروف منفصلة .

وقد أجريت تجارب عدة دلت على أن الإدراك عند الإنسان — خاصة الإدراك البصري — يكون في مبدئه إجمالياً كلياً ، فالطالب الكبير ، في عملية القراءة ، لا يقرأ حرفاً بحرف أى لا تنتقل عيناه من حرف إلى حرف بل تنتقلان في قفزات تعقب كل قفزة وقفة . ويتم الإدراك أثناء الوقفات ، إذ يتعرف القارئ مجموعات معينة من الحروف يشغله ادراكها الإجمالي عن إدراك تفاصيلها . ولهذا السبب نفسه لا يدرك الإنسان أحياناً الخطأ أو الحذف أو التغيير في الكلمات المقروءة خاصة إن كانت سألوفة لديه . وهذا ما يحدث في تصحيح مسودات المطابع ، أو حين نرى كلمة (قسطنطينية) فنقرؤها (قسطنطينية) .

كما تقدم نرى أن الإدراك يسير من الكل إلى الأجزاء ، وهذا عكس ما كان يزعمه علم النفس الترابطي القديم من أن أدراكنا يبدأ من الأجزاء ، من التفاصيل . من الاحساسات يترابط بعضها مع البعض فيتألف منها الشيء المدرك .

٥ - عوامل الإدراك الذاتية

الفروق الفردية

سبق أن ميزنا بين البيئة الواقعية (المحيط) والبيئة السيكلولوجية (المجال) ، فالأولى هي البيئة كما هي عليه في الواقع ، والثانية هي البيئة كما تبدو للفرد ، كما يدركها ويشعر بها ، كما ذكرنا أن الإنسان لا يستجيب للبيئة كما هي عليه في الواقع بل كما يدركها أى حسب ما يفرغه عليها من معنى وقيمة وأهمية . فنحن لا نهرب من نمر في قفص كما نهرب من نمر فر من حديقة الحيوان ، والطفل الذى عضه كلب قد يرى الكلاب جميعاً خطرة فيتجنبها . لذا قد تكون البيئة الواقعية واحدة بالنسبة لعدد من الأفراد ، لكنها تكون بيئات سيكلولوجية مختلفة جد الاختلاف بالنسبة لكل فرد منهم . وذلك لإختلافهم في السن والخبرة والميول . فالبيت الواحد ليس بيئة سيكلولوجية واحدة لجميع من به من أخوة وأخوات ، كذلك الحال في طلاب الفصل الواحد أو المرضى في مستشفى واحد .

ونريد الآن أن نذكر بشيء من التفصيل العوامل التى تفارق بين الناس في إدراكهم فتجعلهم يختلفون في إدراكهم منظرأ واحداً أو سماعهم لحنا موسيقياً واحداً ، أو تجعل أحدهم يرى في هذا الرجل الذى يسير في الطريق رجلاً عجوزاً متهاكاً . في حين يرى فيه آخر رجلاً له ملامح يهودية . ويرى آخرون أن له وجه شرير .. وقد شرحنا منذ قليل أثر الخبرة السابقة في تحديد معنى ما ندركه ، فالفلكى يرى في السماء غير ما تراه أنت ، والفنان يدرك في اللحن مالا يدركه غير الفنان .. ونضيف الآن أن ادراكنا يتأثر إلى حد كبير بتوقعاتنا ودوافعنا بالمعنى الواسع لاصطلاح الدافع الذى يشمل الحاجات الفسيولوجية والميول والعواطف والانجيازات والانفعالات والقيم والمعتقدات .. حتى لنستطيع أن نقول إن ما ندركه يتوقف إلى حد كبير على شخصياتنا وإليك البيان .

التوقع : نحن نرى أو نسمع ما نتوقع أن نراه أو نسمعه . من ذلك أننا

نقرأ الكلمة الخطأ صواباً ، ولو كنت تنتظر صديقاً في مفترق الطريق رأيته في مئات القادمين من المارة ، ولو عزمت على الاستيقاظ في ساعة معينة سهل عليك سماع الساعة الرنانة « والأم المنشغلة عن طفلها في حجرة أخرى تحسبه يصيح كلما سمعت صوتاً من الخارج » ومن يخاف العقارب فإنه يراها « ويرى بعض الفلكيين قنوات في المريخ لا يراها آخرون .. كل يدرك ما يتوقعه . وإليك تجربة تعزز ذلك : اسقطت على العارض السريع (١) وللحظات قصيرة صور لأجسام رجال ركبت عليها رءوس نساء ، وصور لأجسام نساء ركبت عليها رءوس رجال . فرأى أغلب المفحوصين رءوس الرجال فوق أجسام الرجال ورءوس النساء فوق أجسام النساء .. أى أنهم رأوا المألوف لا الواقع .

الحاجات والحالات الجسمية : عرض أحد الباحثين عددا من الرسوم الملونة الغامضة وراء حاجز من الزجاج المصنفر غير الشفاف على فريقين من الافراد أحدهما في حالة جوع والثاني في حالة شبع فرأى الفريق الأول في هذه الرسوم شطائر وفواكه وأطعمة مختلفة ، وذلك على خلاف الفريق الثاني وقديما قال أبو الطيب بما يشير إلى أثر الحالة الجسمية في افساد المدركات :

ومن يك ذا فم مر مريض يجد مرأ به الماء الزلالا

ومن ذلك أيضا أن يرى الظمآن بحيرة من الماء العذب وهو يحب الصحراء

الميل والعواطف والانحيازات : لا يخفى ما لميولنا من أثر في توجيه ادراكنا فقد يمضى العامل يوما كاملا مع زميلة له في المتجر فلا يعرف على التحديد ماذا كانت ترتديه ، لكن أغلب النساء يستطعن بعد مقابلة امرأة لبضع دقائق فقط وصف كل قطعة من الملابس كانت ترتديها .

ولعواظف أثر كبير في تشويه ما ندركه حتى قيل «حبك الشيء يعمي ويصم» وقديما قال الشاعر :

(١) جهاز يسمح بمرضى الأشكال والصور لحظات قصيرة وبثفير سرعة المرض .

وعين الرضا عن كل عيب كيلة ولكن عين السخط تبدى المساويا
وهذا يدل على أن الإدراك عملية انتقائية . فنحن لاندرک إلا مانريد
إدراكه .

وقد أشرنا من قبل إلى أن الانحياز من أهم العوامل التي تفسد الملاحظة
العلمية . لذا كان «دارون» يسجل على الفور جميع الملاحظات والوقائع
المضادة لرأيه فقد علمته خبرته أن أمثال هذه الملاحظات أسرع إلى النسيان
من تلك التي تؤيد صدق فروضه .

الانفعال والحالة المزاجية : ذكرنا من قبل أن الإدراك يشوه وتزداد
ميوعته في حالة الانفعال ، فالغضب يرى من عيوب خصمه مالا يراه في
حالة هدوئه . والزواج الغيران يؤول كل حدث برىء تأويلا فاسداً . ولقد
كلف أحد الباحثين بضعة أشخاص وصف صورة معينة وهم في حالات
مزاجية مختلفة من الرضا والتزمت والقلق ، أما الصورة فتمثل أربعة من
التلاميذ يجلسون في الشمس ، يكتبون ويستمعون إلى الراديو . فجاءت
الأوصاف مختلفة اختلاف الحالات المزاجية لأصحابها . قال أحدهم وكان
في حالة الرضا : إن التلاميذ في حالة استجمام تام ، يستمعون إلى الموسيقى ،
ولا يفكرون في شيء على الإطلاق . وقال آخر وهو في حالة التزمت :
انهم يحاولون المذاكرة عبثاً ، وها هو أحدهم قد أتلّف بنطلونه المكوي بجلسه
المهملة . ثم قال ثالث في حالة القلق : أنهم يستمعون إلى مباراة في كرة
القدم . ويبدو أنها مباراة حامية ، ويظهر على أحدهم أن فريقه خسر
المباراة .

أثر المعتقدات : عثر الانثروبولوجي الشهير «مليونسكي Malinowski»
على جزيرة يقطنها شعب بدائي يعتقد أفراده أن الإنسان يرث صفاته كلها من
أمه ولا يرث شيئاً من أبيه . فلما لفت نظرهم إلى التشابه الصارخ بين أحد
الأبناء وابنه دهشوا لذلك أشد الدهش ، وبدت لهم هذه الملاحظة سخيفة ..

لقد عجزوا عن إدراك هذا التشابه لأن معتقداتهم تنكره ولا تعترف به ، فكأنهم يرون بأعين الناس لا بأعينهم .

أثر القيم : Values القيم معايير اجتماعية ذات صبغة وجدانية قوية يمتصها الفرد ويجعل منها موازين يزن بها أفعاله كما يتخذها هادياً ومرشداً في سلوكه وفي حكمه على الناس والأشياء . وهى اتجاهات نفسية مكتسبة تؤلف جانباً هاماً من شخصية الفرد وتؤثر في سلوكه وشعوره وإدراكه .. وهناك القيم الدينية والاقتصادية والجمالية والسياسية والاجتماعية ...

وثمة تجربة ماثورة قام بها «برونر» Bruner و جودمان Goodman تبين كيف يتأثر الإدراك بالقيم الاقتصادية التى يؤمن بها الناس . فقد طلب هذان الباحثان إلى مجموعة من الأطفال أن يقدروا مساحات قطع مختلفة من النقود : ملجم ، قرش ، نصف ريال ، ريال مثلاً وذلك بواسطة جهاز خاص يسقط ضوءاً مستديراً يمكن زيادة مساحته وإنقاصها . ثم جاء بمجموعة أخرى من الأطفال وطلب اليهم — عن طريق الجهاز نفسه — تقدير مساحات دوائر من الورق المقوى مساحتها كمساحات النقود فى التجربة الأولى ، فظهر أن أطفال المجموعة الأولى يميلون إلى المبالغة فى تقدير مساحات النقود على حين أن أطفال المجموعة الثانية لم يختلف تقديرهم لمساحات الدوائر عن الواقع إلا اختلافاً يسيراً . فكان فى هذه التجربة إشارة إلى أثر القيم الاقتصادية فى الإدراك . بعد ذلك أجرى الباحثان تجربة تقدير مساحات النقود وحدها على مجموعتين من أطفال فقراء وأطفال أغنياء ، فجاءت النتيجة تعزز نتيجة التجربة الأولى . إذ كان الفقراء يبالغون فى تقدير مساحات النقود بدرجة أكبر بكثير من مبالغة الأغنياء فى تقديرها .

مما تقدم يتضح لنا أننا لا ندرك العالم الخارجى بحواسنا فقط ، بل وبعقولنا وشخصياتنا أيضاً .

أثر الكبت : الكبت يفسد ادراكنا للواقع ولا نفنسا . فهو يجعلنا ننكر ونعفى عن عيوبنا ومناقصنا كما ننكر ونعفى عن دوافعنا ومقاصدنا السيئة .

وهو يجعلنا نرفض مواجهة كثير من مشاكلنا أو مناقشة الموضوعات التي تؤذى أنفسنا ، كما يجعلنا نتجاهل أو ننكر ما يوجه إلينا من نقد ، وهو الذى يجعل الآباء يعمون عن رؤية ما بأطفالهم من عيوب ، ويجعل العصابى يرى الخطر ماثلا أمامه فى كثير من مواقف الحياة التى يراها الأسوياء غفلا من أى خطر .. ولا غرو فالكبت كما قدمنا خداع للنفس يجعلنا نغفل أو ننكر إدراك كثير مما يلزمنا للتكيف السليم .

بل إنه يجعلنا نسقط عيوبنا ومقاصدنا السيئة على غيرنا من الناس فنسى « تأويل سلوكهم . فالمرتاب فى نفسه الذى لا يعترف لنفسه بذلك يرى الريية فى غيره » ، والذى يكبت العداوة للغير يرى العداوة فى سلوكهم ، والزوج الذى تنطوى نفسه على رغبة مكبوتة فى خيانة زوجته يميل إلى اتهامها بالخيانة والآنانى أو البخيل أو المغرور الذى ينكر هذه الخصلة لديه « ينسبها إلى الناس ويغالى فى تقديرها لديهم .

واليك تجربة تبين أن الإنسان يعرض عن إدراك ما يسبب له القلق أو الألم : إذا اسقطنا على العارض السريع كلمات ليست لها دلالة انفعالية خاصة لدى الفرد تعرفها بوضوح . فإذا دسنا بينها كلمات تسبب القلق أو تخدش الحياء (تتصل بالموت أو القتل أو الألم أو الجنس) لم يتعرفها الفرد مع أن قياس نبضه وضغطه وتنفسه أثناء العرض تدل على أنه انفعّل بها . وتسمى هذه الظاهرة (الإدراك اللاشعورى) Subception وهي استجابة الفرد لمنبهات لا يدركها إدراكا كاملا .

الخلاصة : مما تقدم ترى أن الإدراك يتأثر بعوامل جسمية وعوامل نفسية وعوامل اجتماعية كما أنه يتأثر بالماضى (الخبرات والمعتقدات) والحاضر (الحالة المزاجية) والمستقبل (التوقعات) .

هذه العوامل الذاتية للإدراك هي التي تجعل الناس يختلفون فى إدراك منظر واحد أو لحن واحد أو شخص واحد ... وهي التي تؤول البيئة الواقعية وتفرغ عليها معنى . أى هي التي تحيل (الحيط) إلى (مجال) — أنظر

ص ٣٠- وعلى هذا فبدل أن نقول إن الإدراك هو استجابة الفرد لموقف يجب أن نقول إنه نتيجة تفاعل الفرد مع الموقف - تفاعل عوامل ذاتية مع عوامل موضوعية .

٦ - الإدراك والسلوك

إذا كنت عطشانا وظننت أن هذه الكأس زيت خروع تركتها أو ماء شربته ، وإن كنت في السوق ورأيت تفاحاً أخضر فجأ أعرضت عنه ، فإن كان أحمر ناضجاً اشتريته ، والطفل «الشقي» ان رأى أن شقاوته في المدرسة تجلب له الألم والعقاب لزم السكينة والهدوء حتى يعود إلى البيت .. ومن هذا يتضح أن الإدراك يوجه السلوك . أنظر إلى سلوك القط وهو يطارد الفأر تر أن حركت القط واتجاهاتها يحددها إدراكه لحركات الفأر واتجاهاتها كذلك حال الفأر . وقد يكون ادراكنا خاطئاً ، لكن سلوكنا يتوقف دائماً على كيفية ادراكنا ، صواباً كان أو خطأ . فقد استجيب لابتسامة شخص بالغضب إن ظننت أنها ابتسامة سخرية ، وقد لا تكون في الواقع ابتسامة سخرية . وقد يسكت المرءوس على اهانة وجهت إليه من رئيسه إن كان يعتقد أنه مجنون ، فإن كان يحسبه متعالياً أو مزدرباً اختلف سلوكه نحوه في هذه الأحوال . وقد يكون الأب مجرمًا يراه المجتمع شريراً ، لكن أولاده إن رأوا أنه يحبهم ويحميهم قاوموا كل هجوم عليه أو تعريض به .. فليس المهم هو الظروف التي تحيط بالفرد ، بل كيفية إدراكه هذه الظروف . هذا المبدأ من أهم المبادئ التي يجب أن تراعى في تفسير السلوك .

من أجل هذا يختلف سلوك جماعة من الناس حيال شخص واحد أو نظام واحد لاختلاف إدراكهم له بل يختلف سلوك الفرد الواحد من موقف إلى آخر كالرئيس الذي يكون مستبدًا في عمله ، مستكيناً في بيته ، والبائع الذي يبدوا ظريفاً مع عملائه ، خشناً مع أصحابه .

بما تقدم نرى أن الدوافع لا تكفى وحدها لتفسير السلوك ، بل لابد أن

نعمل حساباً في هذا التفسير لكيفية إدراك الفرد للموقف . فإذا كانت الدوافع تنشط السلوك وتثيره فالإدراك هو أحد العوامل التي توجه السلوك ولنذكر دائماً أن الموقف لا يثيرنا من حيث هو بل من حيث ما تفرغه عليه من معنى .

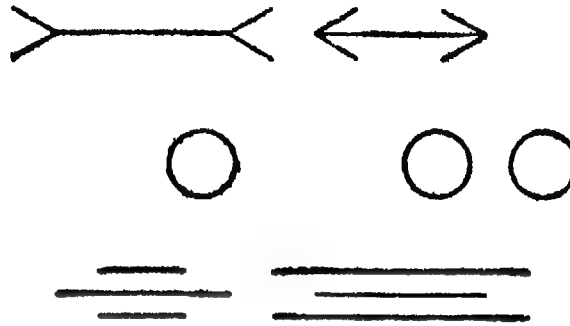
٧ - الخداعات الهلوسة

الخداع illusion سوء تأويل للواقع . هو إدراك حسي خاطيء . كأن تسمع صرير الباب فتظنه صديقاً يناديك ، أو صرخة ألم أو شخصاً يسب آخر . وإذا كنت تعتقد أن أشخاصاً بالغرفة المجاورة لك ، فالأصوات التي تصل إليك منها أصوات كلام أو وقع أقدام . والذرة الصغيرة إن دخلت العين حسبها في حجم الحمصة . وجميع المؤثرات الصوتية التي تستخدم في الإذاعة والسينما ما هي إلا خداعات معروضة عرضاً بارعاً . والحواة مهرة في التضليل بالخداعات .

وترجع الخداعات إما إلى عوامل خارجية فيزيقية « أو إلى عوامل ذاتية نفسية .

فن الخداعات الفيزيقية رؤية القلم منكسراً في الماء . ومن الخداعات السكولوجية ما يرجع إلى العادة والألفة « كالخداع الذي يعرف بخداع أرسطو ، فإذا وضعت قلماً بين السبابة والوسطى وقد تراكب أحدهما فوق الآخر « أدركت أنك تمس قلمين اثنين لا قلماً واحداً . ومنها أيضاً ما يسمى خداع «مسودات المطابع» فن النادر جداً ألا يخطيء المصحح في تصحيحها حتى إن كان محترفاً . ذلك لأنه كما قدمنا لا يقرأ حرفاً بحرف ، بل قراءة إجمالية وعن طريق ملامح مختصرة cues

ومن الخداعات السكولوجية ما يرجع إلى التوقع والتنبؤ الذهني ، فلو انسربت منك قطعة من النقود وأخذت تبحث عنها « رأيته في كل شيء مستدير يلمحه بصرك ملقى على الأرض .



(شكل ٨)

ومن هذه الخداعات أيضاً ما يرجع إلى «الانطباعات الإجمالية» . ويدخل في نطاقها ما يسمى بالخداعات البصرية الهندسية « مثل خداع «مولرلاير» Muller-Lyer أنظر شكل ٨ وقارن بين طولي الخطين الأفقيين في الرسم العلوي وكذلك بين طولي الخطين الأوسطين في الرسم السفلي » ثم قارن بين طول الخط الخارجي الذي يفصل الدائرتين اليسرى والوسطى وبين الخط الداخلي الذي يجمع الدائرتين الوسطى واليمنى . هذه الأبعاد الستة متساوية فهل بدت لك كذلك ؟ أكبر الظن أن تكون الإجابة بالنفي . بل إنه خداع يقع فيه الناس جميعاً . وهو يرجع إلى أن الإنسان لا يميل بطبعه إلى التحليل بل إلى إدراك الأشياء إدراكاً إجمالياً ، قصداً في الجهد . وهو كما قدمنا إدراك تخفي فيه التفاصيل . والدليل على أن الخداع هنا وليد الانطباع الاحمالي أنك لو بدأت تحلل هذه الأشكال وتدقق في الانتباه إلى التفاصيل زال الخداع .

الهلاوس Hallucinations

أما الهلاوس ففدركات حسية مختلفة لا تنشأ عن موضوعات واقعية في العالم الخارجي كما هي الحال في الخداعات بل عن نصوص الأخيلاء والصور الذهنية وسيطرتها على الفرد . إنها أخيلة يحسبها الإنسان وقائع ويستجيب لها كما لو كانت وقائع بالفعل . وبعبارة أخرى فهي اختلاقات ذهنية

والهلاوس إما بصرية كأن يرى الشخص أشباحاً تهدده « أو سمعية كأن يسمع أصواتاً وهواتف تهيب به ، أو لمسية كأن يعتقد أن أشخاصاً تلمسه أو

حشرات تلسعه ، أو شمىة كأن يشم روائح تثير الارتباب فى نفسه . وهناك هلاوس ذوقية وحركية وجنسية .

والهلاوس شائعة فى حالات التسمم بالمخدرات ، وأثناء النوم المغناطيسى ، وقبيل النوم وفى حالات النعاس وأحلام النوم . كما أنها تعرض للناس جميعاً بصورة عابرة طارئة . غير أنها إن كانت معاودة قسرية ، وتحدث فى غيبة الظروف التى تدعو إلى اللبس بين الخيال والواقع . كانت فى أكبر الظن أعراضاً لأمراض عقلية ، أى جنون . وقد تدفع بالمرضى إلى الاعتداء على الغير أو إلى الانتحار تنفيذاً لما توحى به الهلاوس .

وتختلف الهلاوس عن «الواقع» فى أن الشيء الواقعى يمكن إدراكه بعدة حواس : فالشجرة نراها ويمكن أن نلمسها وأن نضغط عليها وأن نشم رائحتها وأن نذوقها وأن نحس بحرارتها .. هذا إلى أن الناس لا يختلفون اختلافاً جوهرياً فى إدراك الواقع . لكنهم يختلفون من حيث ما يدركونه من هلاوس ، فهذا يرى العفاريات تناجمه ، وذلك يرى جيوش النمل تزحف عليه

أسئلة وتمارين

- ١ — تصفح جريدة أو مجلة وأذكر العوامل التى تجذب انتباهك بوجه خاص إلى ما بها من اعلانات .
- ٢ — أذكر بعض عادات عدم الانتباه التى تؤدى إلى تكدير الصلة بين الصديق وصديقه ، وبين الزوج وزوجته .
- ٣ — أذكر بعض الطرق التى تستطيع بها حصر انتباهك فى عمل من المحتمل أن يشرد ذهنك وأنت تؤديه .
- ٤ — أشرح العبارة التى تقول : نحن من دون الاحساس لاندرك شيئاً . وبالإحساس وحده لاندرك شيئاً .
- ٥ — من الخطأ أن نقول إننا نرى بأعيننا فقط وأننا نسمع بأذنا فقط — ناقش هذه العبارة .

- ٦ - كثيراً ما نرى بأعين الناس لا بأعيننا بما المقصود بهذه العبارة ؟
- ٧ - إلى أى حد يشوه الكبت إدراكنا للعالم الخارجى ؟.
- ٨ - يتوقف سلوك الفرد فى موقف معين على كيفية إدراكه لهذا الموقف أضرب أمثلة لذلك .
- ٩ - بين بالمثل أننا لا ندرك إلا ما نريد إدراكه .
- ١٠ - ما الصلة بين الإدراك والشخصية ؟ .
- ١١ - اضرب مثلاً من الحياة اليومية لخداع حسى يرجع إلى أسباب موضوعية خارجية عن الفرد ، ومثلاً آخر يرجع إلى عوامل شخصية .
- ١٢ - يمكن اتخاذ الإدراك كوسيلة ذات قيمة لدراسة حاجات الفرد وميوله وما لديه من قيم ؟ اشرح مع التمثيل .
- ١٣ - نحن نشكو من أن الناس لا يعرفوننا جيداً ، والواقع أنهم يعرفوننا أكثر مما نظن . ولكن بما لا نحب .- اشرح .
- ١٤ - وضح العبارة التالية : ليس الإدراك الحسى صورة طبق الأصل من البيئة التى ندركها ، بل هو عملية إنتقاء متصل لبعض المنبهات دون غيرها وإبراز لنواح من البيئة دون أخرى ، واستبعاد مستمر للمدركات التى قد تسبب للفرد قلقاً يسعى إلى تجنبه .

الفصل الثاني

التعلم .. نظرياته

١ - معناه ونتائجه

يستخدم اصطلاح التعلم في علم النفس بمعنى أوسع بكثير من معناه في اللغة الدارجة . فهو لا يقتصر على التعلم المدرسي المقصود أو التعلم الذي يحتاج إلى دراسة ومجهود وتدريب متصل أو على تحصيل المعلومات وحدها دون غيرها من ضروب المكتسبات ، بل يتضمن التعلم كل ما يكتسبه الفرد من معارف ومعان وأفكار واتجاهات وعواطف وميول وقدرات وعادات ومهارات حركية وغير حركية . سواء تم هذا الاكتساب بطريقة متعددة مقصودة أو بطريقة عارضة غير مقصودة . فاللحن الموسيقي الذي أسمعته عدة مرات دون أن أقصد إلى حفظه ثم أجد نفسي أتغنى به .. لحن تعلمته .. والنفور من طعام معين لأنه ارتبط بظروف منفرة ، نفور مكتسب تم عن طريق التعلم . والخوف من الظلام أو من الكلاب نتيجة حادثة عارضة خوف مكتسب متعلم بهذا المعنى يكون التعلم مرادفاً للاكتساب والتعود بأوسع مفهوم لهما . ومنه نرى أن التعلم إما مقصود أو غير مقصود ، إما بسيط أو معقد .

لنتائج التعلم

أما العادة فهي استعداد مكتسب دائم لأداء عمل من الأعمال - حركيا كان أم ذهنيا - بطريقة آلية سريعة دقيقة لا تتطلب بذل جهد كبير أو تركيز الشعور . والعادة أنواع فمنها العادات الحركية أي التي يغلب فيها النشاط الحركي كمعادة السباحة أو الكتابة على الآلة الكاتبة أو سوق سيارة أو العزف على آلة موسيقية أو تعلم حيوان جائع الخروج من صندوق مقفل . وهناك العادات اللفظية وهي العادات التي يغلب فيها النشاط اللفظي كمعادة النطق الصحيح أثناء القراءة ، أو استظهار قصيدة من الشعر . هذا فضلا عن

العادات العقلية كعادة استخدام الأسلوب العلمى فى التفكير أو عادة الحكم الموضوعى على الأشياء . وهناك العادات الاجتماعية والخلقية كالأمانة والتسامح والتعاون واحترام القانون أو المحافظة على المواعيد . وهناك أيضا العادات الوجدانية كالعواطف والاتجاهات والخاوف الشاذة أو عادة ضبط النفس . هذا كله بالإضافة إلى التعلم المعرفى الذى يرمى إلى اكتساب المعانى والمعلومات وكثيراً ما تتداخل نتائج التعلم : فقد يكتسب التلميذ أثناء تحصيله الحساب أو اللغة مثلاً عادات واتجاهات خلقية أو وجدانية حميدة أو ضارة كالاستقلال أو الاعتماد على الغير فى التعلم ، أو إعادة نقل الأفكار من الغير دون هضمها ، أو الثقة بالنفس أو الشعور بالنقص . ولعل أهم اتجاه نفسى يمكن اكتسابه « فيما يرى فيلسوف التربية المعاصر «ديوى» Dewey هو الرغبة فى متابعة التعلم أثر التعلم فى الحياة النفسية واليومية :

أشرنا من قبل فى أكثر من موضع إلى أثر التعلم فى الحياة النفسية والسلوك ، فرأينا دوره فى تحويل الدوافع الفطرية واكتساب الدوافع الاجتماعية وطبع التعبير الانفعالية بطابع اجتماعى « وفى تعلم الإنسان معانى الأشياء فى عملية الإدراك الحسى . وسرى فيما بعد أثره فى اكتساب المعانى والأفكار العامة « واكتساب القدرة على التفكير السليم والقدرة على التذكر ، وكذلك فى تكوين الشخصية والخلق والضمير ، وخطره فى توجيه الصحة النفسية للفرد إلى السواء أو الاعتلال . فليست أعراض الأمراض النفسية « آخر الأمر « إلا مجموعة عادات سيئة تعلمها الفرد فراراً من مواقف معينة . هذا إلى ارتباط التعلم بالذكاء ارتباطاً وثيقاً ، فمن التعاريف الشائعة للذكاء أنه القدرة على التعلم .

وتبدو أهمية التعلم وخطره فى حياة الإنسان لو تصورنا شخصاً كبيراً فقد كل ما تعلمه وما اكتسبه طول حياته . ترى ماذا تكون حاله ؟ لا شك أنه لن يستطيع إرضاء دوافعه حتى حاجاته الفسيولوجية بصورة إنسانية ، ولن يستطيع أن يلبس ملابسه أو يعرف معناها ، ولن يقدر على النطق إلا ببضعة أصوات أو مقاطع غريبة « أما الآداب الاجتماعية وعادات النظافة ، والتمييز بين الصواب والخطأ أو بين الحق والباطل .. فمن الطبيعى ألا يكون لها أثر

عنده البتة « بل تصبح البيئة المحيطة به لا معنى لها في نظره ، فوالده وإخوته وأصدقائه تكون مخلوقات غريبة لا يعرفها ولا يتعرفها . هذا إلى أنه سيكون محروما من جميع مظاهر التراث العلمى والاجتماعى التى تناقلتها أجيال الإنسان عن طريق اللغة والحضارة .

وتبد عملية التعلم منذ مرحلة الرضاعة . فنحن نتعلم أن نصبح كى يحملنا أحد « وأن نبتعد عن بعض المنبهات المؤلمة قبل أن تصيينا . وفى الطفولة المبكرة نتعلم عادات حركية كثيرة كالقبض على الأشياء « والوقوف دون مساعدة الأم « وأن نلبس ثيابنا بأنفسنا « كذلك نبدأ فى كسب بعض المهارات اللفظية كتنطق الالفاظ وجمعها فى جمل ثم قراءتها وكتابتها . وفى هذه المرحلة أيضا نتعلم حل بعض المشكلات البسيطة كالاختفاء من شخص يعاكسنا « أو الصعود على كرسي لأخذ شئ نريده من الرف ، أو حمل غيرنا من الأطفال والكبار على مساعدتنا « أو التخلص من بعض المواقف التى تسبب لنا الضيق وكلما مرت الايام تعلمنا حل مشكلات أصعب كاصلاح لعبة عطبت .. وان ما نكتسبه من معلومات وأفكار عن أنفسنا وعن العالم الذى يحيط بنا يسهل علينا كسب عادات وحل مشكلات أخرى .. على هذا النحو نتقل تدريجيا من ضروب التعلم البسيطة إلى مستوى حل المشكلات التى تتطلب استخدام التفكير .

تعلم الإنسان والحيوان :

ونشير أخيراً إلى أن الإنسان أكثر الحيوانات حاجة إلى التعلم « كما أنه أقدرها على التعلم . فالحيوانات تولد مزودة بالفطرة بأنماط سلوكية تكفى لاشباع حاجاتها وتمكنها من التكيف لبيئاتها المحلودة الضيقة الثابتة نسبيا ، أما الإنسان فلا يوجد لديه عند ولادته إلا النزر اليسير من هذه الانماط الموروثة لذا كان عجزه عند الميلاد عن مواجهة مطالب الحياة المادية والاجتماعية أكبر من أى حيوان آخر « ومن ثم كان لزاماً أن تطول مدة حضانه ورعايته حتى يتعلم ضروبا من السلوك تمكنه من ازضاء دوافعه التى لا حصر لها ، وتعينه

على العيش في بيئته الانسانية المعقدة المتغيرة التي تتطلب مرونة بالغة في التكيف لأن ما يصلح للفرد فيها قد لا يصلح لأولاده .

وسندرس في هذا الفصل ثلاثة موضوعات هي :

١ - ماذا يتعلمه الفرد ؟

٢ - كيف يتعلمه ؟

٣ - لماذا يتعلمه ؟

أما الفصل التالى فسنعرض فيه لاهم مبادئ التعلم التطبيقية أى العوامل التى تحكم عملية التعلم .

تعريف التعلم وشروطه :

من التعاريف الشائعة للتعلم أنه تغير ثابت نسبيا في السلوك ينشأ عن نشاط يقوم به الفرد أو عن الممارسة أو التدريب أو الملاحظة « ولا يكون نتيجة لعملية النضج الطبيعي أو لظروف عارضة كالتعب أو المرض أو التخدير أو الاصابة الجسمية أو الجراحة .

ويقصد بالسلوك هنا السلوك بمعناه الواسع الذى اخترناه في هذا الكتاب والذى لا يقتصر على الاستجابات الحركية الظاهرة بل يشمل أيضا الاستجابات الداخلية الباطنة كالعمليات العقلية والاتجاهات النفسية والحالات الشعورية والتعلم تغير ثابت أى يبدو أثره في نشاطات الفرد التالية يجعله يميل إلى أن يعمل أو يفكر أو يشعر كما عمل أو فكر أو شعر من قبل . غير أن هذا الثبات نسبي غير مطلق ، اذ قد ينسى الفرد بعض ما تعلمه أو أن يتحول ما تعلمه في ضوء خبراته التالية . ثم إنه تغير ينجم عن طريق الممارسة أو التدريب أو الملاحظة والمحاكاة ويشترط ألا يكون نتيجة للنضج الطبيعي الذى تحدده الوراثة أو نتيجة لظروف عارضة كالتى ذكرنا . فالاضطراب في افراز الغدة الدرقية قد يجعل الفرد فائر الهمة بليدا أو ناثرا مهتاجا ، لكن هذا التغير يخرج من دائرة التعلم « كذلك الحوادث والعمليات الجراحية قد تؤدي إلى

تغيرات ملحوظة في السلوك « لكنها سواء كانت عابرة أو دائمة » لا ترجع إلى التعلم .

وللتعلم « حركيا كان أم ذهنيا أم اجتماعيا شروط ثلاثة لا يتم بدونها :

١ - وجود الفرد أمام مشكلة يتعين عليه حلها . والمشكلة هي كل موقف جديد غير معهود للفرد يكون بمثابة عقبة تعترض ارضاء حاجاته ورغباته « ولا يكفي لحله السلوك التعودى أو الخبرة السابقة » كقصيدة يريد حفظها ، أو لعبة يريد اتقانها ، أو اجراء عمليتي الجمع والطرح بطريقة مختصرة ، ومن المشكلات الاجتماعية كسب الرزق ، ومجاراة الناس « واستغلال أوقات الفراغ .. فان كان الموقف مألوفا استعان الفرد بالذاكرة أو بسلوك تعودى ولم يكن هناك مجال للتعلم .

٢ - على هذا يتضمن التعلم وجود دافع يحمل الفرد على التعلم .

٣ - وبلوغ الفرد مستوى من النضج الطبيعي يتيح له أن يتعلم .

٢ - التعلم والنضج الطبيعي

النضج الطبيعي maturation هو النمو الذى يتوقف على التكوين الوراثى للفرد في ظروف البيئة العادية المناسبة دون حاجة إلى تمرين أو تدريب أو ملاحظة خاصة . أما التعلم فنمو يتطلب ممارسة وتدريباً أو ملاحظة خاصة ، لكنه يتوقف إلى حد ما على مستوى النضج الذى بلغه الفرد . فالطائر الصغير يستطيع الطيران حتى لو قيدنا حركات جناحيه فترة من الزمن مما يدل على أن الطيران لا ينتج عن تمرين جناحيه « وغريزة اصطيد الفأر لا تظهر لدى القطيفة إلا بعد شهرين من ولادتها « أما قبل هذا التاريخ فتستطيع القطيفة التي تنشأ بمعزل عن أمها أن تعيش الفأر في أمن وسلام « حتى اذا ما استوت المقومات العصبية والعضلية للغريزة بدت على حين فجأة وبجميع مظاهرها : مطاردة الفأر والقبض عليه ومداعبته ثم قتله وهى تزجر ثم نهشه . والمشي عند الاطفال يتوقف على النضج إلى حد كبير لأن الطفل يستطيع المشي دون تدريب متى بلغ جهازه العضلى وجهازه العصبى درجة من النضج

تسمح له بهذا النشاط . الواقع أننا لا نعلمه المشى بل نساعد عليه ونشجعه على الاستمرار فيه ونحول دونه أن يؤذى نفسه (١). وقل مثل ذلك في قدرة الطفل على التطق ببعض الاصوات ، أما قدرته على احتجاز بوله فقد تنشأ عن النضج أو عن التعلم الذاتي أو عنها معا . ويقصد بالتعلم الذاتي أن الطفل يتعلم من تلقاء نفسه احتجاز بوله لتجنب الضيق الذى يشعر به من بلل نفسه . ومهما يكن من أمر فقد لوحظ أن تدريب الطفل على احتجاز بوله لا يثمر إلا متى بلغ درجة معينة من النضج العضلى والعصبى .

وكما تبدو آثار النضج الطبيعى في مجال النمو الجسمى والحركى كذلك تبدو في مجال النمو العقلى . فالقدرة على الحفظ والتذكر بوجه عام والقدرة على التخيل أو التفكير أو التعلم وكذلك الذكاء تروبو وتنمو بتقدم الطفل في العمر دون أن يتدرب عليها تدريبا خاصا ٥ بل يكفى لهذا النمو مجرد التغذية والمنبهات العادية في بيئة الفرد . أما النمو الانفعالى فقد شرحنا من قبل أثر كل من النضج والتعلم فيه .

غير أن هناك استعدادات وقدرات لا يمكن أن تنمو بل لا يمكن أن تظهر إلا بتدريب وتعليم خاص ، كالقدرة على السباحة أو العزف أو على حل معادلات من الدرجة الثانية مثلا .

نما تقدم نرى أن الصلة بين النضج والتعلم صلبة وثيقة .. فالفرد لا يستطيع أن يتعلم شيئا إلا اذا بلغ مستوى كافيا من النضج يتيح له أن يتعلمه . فلم يستطع أحد أن يعلم الطفل القراءة أو احتجاز بوله في نهاية العام الأول من عمره . وقد دلت التجارب على أنه من الخطأ البدء بتعليم الطفل القراءة قبل أن يصل إلى درجة معينة من حدة البصر والسمع والاستعداد الوجدانى أى تقبل الطفل لوسط المدرسة كتنقبه لوسط الأسرة والرغبة في القراءة ، هذا إلى عمر عقلى لا يقل عن ست سنوات ونصف ، ويقصد بالعمر العقلى مستوى الذكاء الذى

(١) لوحظ أن بعض الأطفال يمشون جيدا دون تدريب ٥ لكن المشى عند الطفل المتوسط يحتاج إلى تدريب فضلا عن النضج . فالتدريب يؤدي إلى حسن التأزر بين العضلات واستبعاد الحركات التى لا فائدة منها وأن تصبح الخطوات أكثر سعة واستقامة وسرعة .

بلغه الطفل بالنسبة للطفل المتوسط من نفس عمره الزمنى .. ومن دون هذا فن المرجح أن يجد صعوبة في القراءة مما قد ينفره منها .

الواقع ان التدريب المبكر قبل بلوغ مستوى النضج المناسب لا يؤدي الى تحسن طفيف في الاداء لا يتناسب مع الجهد المبذول . فالتدريب المبكر على المشي من سن ٨ شهور مثلا لا يؤدي الى الاسراع في تعلم المشي بل قد يعطله . لكن التدريب في الشهر ١٢ أو ١٣ تدريب مفيد .

موجز القول أن النضج الطبيعي عملية تلقائية تحددها استعدادات وراثية ومن ثم فهي عملية حتمية عامة يشترك فيها جميع الأفراد الذين ينتمون إلى نوع واحد . أما التعلم فتحده وتوجهه مطالب وأهداف مفروضة على الفرد وبعبارة أخرى فالنضج يقارب بين أفراد النوع الواحد بقدر قليل أو كبير . أما التعلم فيؤدي إلى زيادة الفروق بين الأفراد من حيث ما يتعلمون .

٣ - نظريات التعلم

هل الصور المختلفة للتعلم التي عرضناها منذ قليل صور يختلف بعضها عن بعض اختلافا جوهريا بحيث يجب تفسير كل واحدة منها بنظرية خاصة ، أم أنها يمكن أن ترد جميعها إلى نظرية واحدة مشتركة ؟ لقد أدى اختلاف العلماء في تفسير عملية التعلم إلى ظهور نظريات مختلفة للتعلم . ومهما يكن من أمر هذا الاختلاف فكل نظرية تستهدف تفسير هذه العملية أى تحديد مختلف الشروط الداخلية والخارجية التي لا يتم التعلم بدونها (١) .

أما نظريات التعلم فيمكن تصنيفها بوجه عام صنفين :

١ - النظريات الترابطية أو نظريات المثير والاستجابة وهي ترى أن عملية التعلم تتلخص في عقد أو تقوية روابط بين مثيرات حسية واستجابات

(١) مما يجدر ذكره أن دراسة التعلم يشترك فيها أكثر من فرع من فروع علم النفس . فلم النفس العام يقرص اهتمامه على موضوعات الحفظ والتذكر واكتساب المهارات الحركية وحل بعض المشكلات . وعلم النفس الاجتماعي يدرس اكتساب الاتجاهات والعقائد والقيم والأخلاق والعادات الاجتماعية . وعلم النفس التربوي يهتم بدراسة عملية التعلم في صلتها بالتعليم والمعلم ، كما يعنى بطرق تعلم وتعليم المواد الدراسية .

حركية أو غدية ويندرج فيها نظرية التعلم الشرطى ونظرية المحاولات والاختلاء ونظرية التدعيم .

٢ - النظريات الادراكية وأظهرها نظرية الجشطلت وهى ترى أن عملية التعلم عملية فهم وتنظيم واستبصار قبل كل شىء .

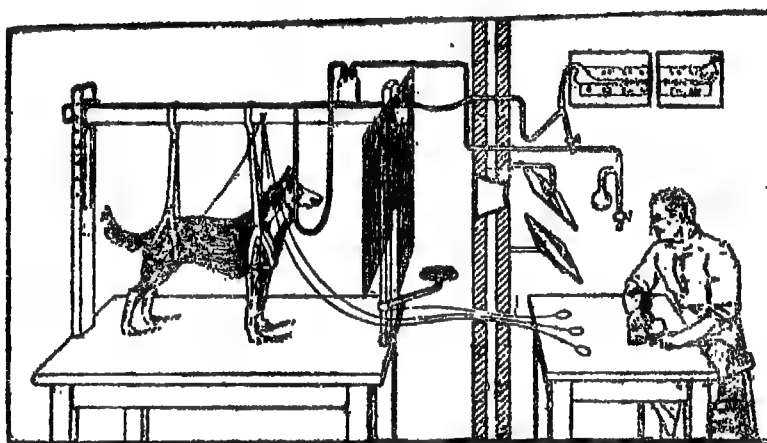
وسرى أن كل نظرية تتضمن عددا من المبادئ والفروض أو المسلمات المؤتلفة فى صورة موحدة متناسقة .. وهذا هو المعنى الشامل لاصلاح «النظرية» وسنلتقى فى دراستنا لعملية التعلم بتجارب كثيرة تجرى على مختلف الحيوانات . ولا يقتصر الغرض من هذه التجارب على معرفة قدرة الحيوانات على التعلم « وهو موضوع يهتم به علم النفس من دون شك ، بل تستهدف فوق ذلك دراسة هذه العملية فى صورتها البدائية البسيطة مما عساه أن يلقى الضوء عليها عند الإنسان كما تلقى دراسة هيكل الكوخ الصغير الضوء على هيكل البناء الكبير . ذلك أن الانسان على درجة كبيرة من التعقيد مما يجعل دراسة العمليات العقلية عنده أمرا شاقا فى كثير من الأحيان . وهو فى تعلمه يلجأ ويستعين بوسائل كثيرة يعجز عنها الحيوان ، منها اللغة والرموز ، فضلا عن تأثره فى تعلمه بعوامل اجتماعية وثقافية لا توجد لدى الحيوان « وهى عوامل لا يسهل التحكم فيها وضبطها عند اجراء التجارب عليه . غير أن الباحث يجب ألا يطبق ما يظفر به من وقائع فى عالم الحيوان إلا بعد أن يتحققها على المستوى الانسانى بدراسات أخرى .

٤ - نظرية التعلم الشرطى التقليدى

حوالى سنة ١٩٠٠ كان الفسيولوجى الروسى «بافلوف Pavlov» يقوم بدراسة عملية الهضم عند طائفة من الكلاب المروضة فى معمله . غير أنه لاحظ بعض ملاحظات جعلته يغير اتجاهه فى البحث وأن يجرى تجارب جديدة أحدثت انقلابا فى علم النفس الحديث خاصة فى النظر إلى عملية التعلم وتفسيرها : من المعروف أن الكلب يسيل لعابه حين يوضع الطعام فى فمه ، وهذا فعل منعكس طبيعى reflex غير أن يافلوف لاحظ أن الكلب يسيل لعابه أيضا لمجرد

سماعه وقع أقدام هذا الشخص وهو قادم . أى أن لعبه يسيل قبل أن يوضع الطعام فى فيه .

وقد أطلق بافلوف على افراز اللعاب فى هذه الحالة «الافراز النفسى» تمييزا له عن الافراز الذى يثيره وضع الطعام فى الفم .. هذه الملاحظه لم تكن فى ذاتها تنطوى على دلالة كبيرة اذ من المعروف أن لعاب الانسان يسيل عند رؤيته الشخص الذى يقدم له الطعام أو عند سماعه الجرس الذى يؤذن بالطعام .



(شكل ٩)

غير أن بافلوف رأى أنه من الممكن أن يتخذ من هذه الاستجابة وسيلة لدراسة وظائف المخ . فافترض أن حدوث هذا الافراز النفسى يعنى انفتاح ممرات عصبية جديدة فى المخ ، فاذا به يترك دراسة فسيولوجيا الهضم إلى دراسة فسيولوجيا المخ الذى كان يعتبره المركز الرئيسى المسئول عن السلوك الرافى لدى الفقريات العليا . وإذا به يبدأ فى اجراء سلسلة من التجارب للتحقق من صحة ما طرأ على ذهنه من فروض .. فن التجارب النموذجية التى أجراها أنه كان ينجح بكلب فيثبته على مائدة التجارب (شكل ٩) ثم يضع على لسانه مقدارا من مسحوق اللحم المحفف فيسيل لعبه بطبيعة الحال . بعد ذلك كان يقرع جرسا كهربيا يسمعه الكلب قبل أن يضع المسحوق فى فيه مباشرة —

يضع ثوان - فكان يلاحظ بعد تكرار هذه التجربة عدة مرات تتراوح بين تتراوح بين ١٠ ، ١٠٠ مرة - والكلب جائع في كل مرة - كان يلاحظ أن مجرد قرع الجرس يكفي لافراز لعاب الكلب دون أن يتلو ذلك وضع الطعام في فمه . لكن الافراز يكون بكمية أقل في هذه الحالة .. فأعاد التجربة مستعيضاً عن قرع الجرس باضاءة مصباح أمام الكلب قبل أن يلقيه المسحوق مباشرة . فجاءت نتيجة هذه التجربة كنتيجة سابقتها . فأعاد التجربة وهو يربت على ظهر الكلب أو كتفه قبل أن يضع المسحوق مباشرة . فكان يسيل لعاب الكلب بعد تكرار التجربة عدة مرات - ومن أمثال هذه التجارب التي قام بها بافلوف وزملاؤه أنه كان يعرض الكلب لصدمة كهربية خفيفة في ساقه قبل أن يعطيه المسحوق مباشرة . فوجد أنه بتكرار هذه التجربة يسيل لعاب الكلب لمجرد تعرضه للصدمة الكهربائية .

ترى ماذا يمكن استخلاصه من أمثال هذه التجارب ؟

أن صوت الجرس أو اضاءة المصباح أو الربت على جسم الكلب أو أو تعريض ساقه لصدمة كهربية ليست مثيرات فطرية طبيعية لافراز لعاب الحيوان ، فلابد أنها اكتسبت هذه الخاصية لاقترانها بالمثير الطبيعي وهو وجود الطعام في فم الحيوان . وقد أطلق بافلوف على هذه المثيرات الجديدة اسم (المثيرات الشرطية) كما أطلق على الاستجابة للمثير الشرطي اسم (الفعل المنعكس الشرطي) أو المشروط لأنه يحدث بشروط خاصة منها :

١ - الاقتران الزمني للمثير الجديد بالمثير الأصلي الطبيعي اقتراناً مباشراً بحيث تكون الفترة بينهما وجيزة جداً . فقد وجد أن الفترة المثلى هي نصف ثانية ، ومن تجارب كثيرة أنها إن زادت على ٣٠ ثانية لم يحدث الفعل المنعكس الشرطي .

٢ - أن يتكرر هذا الاقتران مرات عدة كانت تبلغ في بعض الأحيان ١٠٠ مرة أو تزيد ، مع فوارق فردية بين الكلاب .

٣ - أن يكون الحيوان جائعاً متيقظاً وفي صحة جيدة .

❖ — عدم وجود مشتتات لانتباه الحيوان في المعمل كالضوء أو الضوء المتغير .

ونضع ما تقدم في صورة أخرى فنقول إن الحيوان قد تعلم أن يستجيب بافراز اللعاب لمثيرات رمزية بديلة جديدة ليس بينها وبين المثيرات الطبيعية الأصلية علاقة منطقية ❖ إن هو لا يظهورها قليل المثيرات الطبيعية عدة مرات. ومنذ ذلك الحين أطلق بافلوف على هذا النوع من التعلم البسيط اسم التعلم الشرطي أو الاشرط . ويتلخص في تعود الاستجابة لمثيرات جديدة أو اكتساب أفعال منعكسة شرطية ❖ وبعبارة أخرى فهو تعود الاستجابة لرموز الأشياء . ورمز الشيء هو كل ما ينوب عنه أو يشير اليه أو يعبر عنه أو يحل محله في غيابه .

وبعبارة فيسولوجية نقول إن في مثل هذه التجارب تتكون في المخ رابطة بين المثير الجديد وبين الاستجابة وتصبح هذه الرابطة جزءاً من سلوك المتعلم ولم تقف تجارب بافلوف وتلاميذه عند اكتساب الأفعال المنعكسة الشرطية اللعابية عند الكلاب ❖ بل تجاوزتها إلى الأفعال المنعكسة الحركية والانفعالية عند الكلاب وغيرها من الحيوانات ، بل عند الإنسان أيضاً كأن يسحب الحيوان أو الإنسان ساقه مثلاً عند سماعه جرساً معيناً يسبق صدمة كهربية تصيبه فيها .

الاشراط عند الإنسان ❖

اتسع نطاق التجريب في ميدان التعلم الشرطي بما أثبت وجود هذا النوع من التعلم لدى الحيوانات الدنيا والأطفال حديثي الولادة والكبار . فن الأفعال المنعكسة الشرطية التي أمكن اثارتها تجريبياً بمثيرات شرطية لدى الإنسان : افراز اللعاب وفتح الفم وتحريك جفن العين وتغير سرعة النبض وسرعة التنفس ومنعكس الركبة وانقباض حدقة العين ... من ذلك مثلاً أن انسان العين يتسع إن قل الضوء ويضيق إن اشتد. وهذان فعلا منعكسان طبيعيان وقد أمكن عن طريق الاقتران الشرطي جعل انسان العين يتسع أو يضيق عند سماع الشخص صوت جرس معين . ففي احدى التجارب سبق صوت الجرس الضوء بنصف ثانية وبعد تكرار هذا الاقتران حوالي ٤٠٠ مرة «تعلم» إنسان العين أن يتسع أو يضيق عند سماع الصوت وحده ، أى أصبح الصوت

وهو مثير غير طبيعي وغير فعال أن يحدث ما يحدثه المثير الطبيعي وهو الضوء وقد أمكن عن طريق الاقتران الشرطي أيضاً فضح ادعاء الأشخاص الذين يزعمون أنهم صم لا يسمعون في حين أنهم أسوياء يسمعون ويكون ذلك بقرع جرس مندرج الشدة بالقرب منهم «مثير شرطي» يعقبه مباشرة تعريضهم لصدمة كهربائية في أيديهم «مثير طبيعي» تجعلهم يسحبون أيديهم «فعل منكس طبيعي» وبتكرار ذلك عدة مرات كان الشخص غير الأصم يسحب يده عند مجرد سماع الجرس كما لو كان المثير هو الصدمة الكهربائية . وهذا دليل على أنه كان يسمع الصوت . أما الغرض من جعل الصوت مندرجاً في الشدة فهو معرفة المستوى الذي يصبح فيه الصوت غير مسموع دون الاعتماد على سؤال الشخص .

وتجربة «وطسن» على الطفل (ألبرت) من أشهر هذه التجارب على التعلم الشرطي الانفعالي (أنظر ص ١٦٦) .

الاستجابة الشرطية :

أتضح أن كثيراً مما سماه بافلوف بالمنعكسات الشرطية ليس أفعالاً منعكسة بالمعنى الدقيق لأنها لا تتسم بما تتسم به هذه الأفعال عادة من جبرية وتحجر واستعصاء على التعديل والتحويل . بل هي استجابات يبدو فيها أثر الإدراك والتمييز والمرونة والتكيف للموقف . من ذلك مثلاً أن إفراز لعاب الكلب عند سماعه الجرس أو رؤيته الضوء أقل بكثير منه عندما يأكل بالفعل ، وأن حركات الكلب عند سماعه الجرس تختلف عن حركاته وهو يأكل وأن الكلب يكف عن الإفراز إن تكرر سماعه الجرس دون أن يتبع ذلك بتقديم الطعام إليه . فالكف عن الإفراز في هذه الحالة يعني أن الكلب ميز بين الموقف الذي يقدم له فيه الطعام وبين الموقف الذي لا يقدم له فيه ، أي أنه تكيف للموقف الجديد . ولو كان إفراز اللعاب استجابة آلية لما تغيرت صورته ولما ظهر في صورة أخرى تلائم ما حدث في الموقف من تغيير ..

كذلك الطفل الذي أحرقت النار يديه ذات مرة فهو لا يستجيب لرؤية النار مرة أخرى بسحب يده أو بالبكاء بل بعدم الاقتراب من النار .. لذا اتفق العلماء على تسمية هذه المنعكسات الشرطية بالاستجابات الشرطية « لأن كلمة الاستجابة أوسع وأشمل من الفعل المنعكس لأنها تشمل الحركات الارادية والحركات اللاارادية جميعاً .

٥ - مبادئ بافلوف الإشرطية

لم تقف تجارب بافلوف عند بيان أثر المثيرات البديلة حين تقترن بالطعام في تكوين الاستجابة الشرطية ، بل قام هو وتلاميذه واتباعه بدراسة خصائص هذه الاستجابة والعوامل التي تؤثر فيها « وسرعان ما حورت طرقه في البحث بحيث يمكن استخدامها مع الأطفال والراشدين . وقد ربط بافلوف بين ملاحظاته وتجاربه وبين كثير من الظواهر المألوفة في حياتنا اليومية ، كما خصص الشطر الأخير من حياته للملاحظة مضطربي الشخصية في مستشفيات الأمراض العقلية وحاول تفسير ملاحظاته على ضوء دراساته الفسيولوجية . وقد خرج من هذا كله بعدد من المبادئ أيدتها بحوث أجريت في معامل أخرى ، وهي مبادئ من المرونة والشمول بحيث يمكن أن تفسر جوانب كثيرة من عملية التعلم وتكوين العادات عند الإنسان والحيوان . وقد سميت بمبادئ الاشرط التقليدي (١) تتميزاً لها عن مبادئ نوع آخر من الاشرط سنعرض له بعض قليل « ويسمى بالاشراط الاجرائي (٢).

١ - مبدأ الاقتران المتأني والمتتابع :

اتضح أن المثير الشرطي يكون له أثر فعال إن صاحب المثير الأصلي في الزمان أو سبقه « أما إن تلاه لم يحدث الاستجابة الشرطية إلا بصعوبة بالغة . كما وجد أن الفترة المثلى بين المثيرين هي نصف الثانية ، وعلى هذا يكون المبدأ الأساسي الأول للتعلم الشرطي هو مبدأ الاقتران المتأني والمتتابع .

Operant Conditioning (٢)

Classic conditioning (١)

٢ - مبدأ المرة الواحدة :

لقد كان بافلوف في تجاربه الأولى يكرر ربط المثير الشرطى بالمثير الأسمى عدة مرات قد تبلغ المائة أو تزيد وقد أدى هذا الى الاعتقاد بأن التكرار شرط أساسى للتعلم . غير أنه اتضح أن الاستجابة الشرطية قد تتكون من فعل المثير الشرطى مرة واحدة ليس غير . ويحدث هذا بوجه خاص فى الحالات التى تقتصر فيها التجربة بانفعال شديد . ولذلك أمثلة كثيرة فى الحياة اليومية . فالطفل الذى لسعته النار أو لدغه زنبار مرة واحدة يحجم عن الاقتراب منها بعد ذلك « كذلك الطفل الذى أوشك على الغرق أو الذى عاقبناه مرة بشدة على خطأ ارتكبه » بل لقد استطاع « واطسن » وغيره أن يجعل الطفل يخاف الفأر من مرة واحدة (ص ١٦٧) ، هذا المبدأ كما نرى يقلل من أهمية التكرار فى التعلم الشرطى وتكوين العادات .

٣ - مبدأ التدعيم Reinforcement

لاحظ بافلوف أن الاستجابة الشرطية لا تتكون أصلاً إلا إذا اقترن المثير الطبيعى (الطعام) بالمثير الشرطى (الجرس) أو تبعه مباشرة مرات متتالية ولعدة أيام متتالية « كما أنها متى تكونت فانها لا تثبت وتبقى إلا إذا قويت من آن لآخر وبصورة منتظمة ، شأنها فى ذلك شأن كل عادة وكل استجابة مكتسبة . وتسمى تقوية الرابطة بين المثير الشرطى والاستجابة الشرطية بالتدعيم . والاستجابة الشرطية متى تكونت وتمكنت بقيت عدة شهور أو مايزيد . ويلاحظ أن التدعيم فى هذه الحالة نشأ عن اشباع دافع الجوع عند الحيوان أى انخفاض حالة التوتر لديه « فكان تقديم الطعام كان بمثابة مكافأة للكلب ونوع من الثواب على استجابة المقابلة .

لكننا لو امتنعنا عن تقديم الطعام له ظل فى حالة من التوتر والاستعداد (الانتظار) المؤلم . وهذا نوع من «العقاب» يميل بالاستجابة الشرطية إلى التضاؤل والذوال . فكان التدعيم نوعان (١) ايجابى (ثواب) و(٢) سلبى (عقاب) .

■ — مبدأ الانطفاء Extinction

هو عكس مبدأ التدعيم . فالانطفاء هو إثارة دون تدعيم أو بتدعيم سلبي . ويتلخص في أن المثير الشرطي إن تكرر ظهوره دون أن يتبعه المثير الأصلي من آن لآخر أى دون تدعيم تضاعلت الاستجابة الثابتة بالتدريج حتى تزول قاطبة . فالكلب الذى تعود أن يسيل لعابه عند سماعه جرساً لا يعود يسيل لعابه إن تكرر سماعه الجرس مرات كثيرة دون أن يتلو ذلك تقديم الطعام اليه . والأمثلة على ذلك كثيرة في الحياة اليومية . فالطفل الصغير لا تعود تبدو عليه علامات البشر والسرور (استجابة شرطية) إن تكرر سماعه صوت أمه (مثير شرطي) دون أن تحضر إلى جانبه (مثير أصلي) . وقل مثل ذلك في الطفل الذى نكثرت من تهديده بالعقاب (مثير شرطي) ولا نعاقبه (مثير أصلي) فانه لا يعود يكثر لتهديدنا . ونحن لا نعود نخاف صفارات الانذار (الخوف هنا استجابة شرطية) إن تكرر سماعنا لها (مثير شرطي) دون أن يقترن ذلك باطفاء النور أو القصف (مثير أصلي) ذلك أن المثير الشرطي إن لم يتبعه المثير الطبيعي ظل الفرد في حالة من التوقع والاستعداد المصحوب بالتوتر المؤلم . وهذا النوع من العقاب يميل بالاستجابة الشرطية إلى الانطفاء .

وقد أفاد بعض المعالجين النفسيين من مبدأ الانطفاء في علاج بعض المخاوف الشرطية الشاذة كخوف الطفل من أرنب أو من الظلام أو خوف الكبار من ركوب المصاعد الكهربائية ، والطريقة هي أن يقدم الشيء المخيف إلى الشخص الخائف عدة مرات في ظروف آمنة أو سارة لا تثير في نفسه الخوف ، كأن يعرض الأرنب على الطفل وهو على مسافة بعيدة منه ، أو وهو محبوس في قفص أو مجرد صورة للأرنب ... ومتى تكررت رؤيته للأرنب دون أن يناله منه أذى ، أى في ظروف لا تدعم الخوف في نفسه ، تضاعل خوفه من الأرنب تدريجياً حتى ينطفئ . وتسمى هذه الطريقة في العلاج بطريقة الاستئصال الشرطي deconditiong

ونشر أخيراً إلى أن انطفاء الاستجابة نوع من التعلم . هو تعلم الكف عن القيام بعمل لا يقترن بتدعيم .

■ - مبدأ تعميم المثيرات : St Generalisation

لوحظ أن الكلاب تستجيب بافراز اللعاب ■ في أول الأمر ■ لجميع المثيرات التي تشبه المثير الشرطي من بعض الوجوه ... فالكلاب التي تعلمت أن يسيل لعابها عند سماع نغمة ذات تردد معين (١٠٠٠ ذبذبة ثانية) يسيل لعابها أيضاً عند سماعها نغمات تقترب في ترددها من هذه النغمة (٨٠٠ ذبذبة ثانية) ، وأن الكلاب التي تعودت أن يسيل لعابها الرؤية دائرة مضيئة يسيل لعابها أيضاً عند رؤية قطع ناقص ، وأن تلك التي تعلمت أن تستجيب باللعب إن ربتناها على كتفها أو خاصرتها يسيل لعابها أيضاً إن ربتناها على نقطة أخرى قريبة من الأولى. وكلما زاد التشابه بين المثير الشرطي والمثير الأصلي زادت قوة الاستجابة الشرطية وكانت أكثر دواما وبقاء ، والمواقف تتشابه من حيث الحجم أو الشكل أو الموقع أو الشدة ، وتكون الاستجابة لأي واحد من هذه الجوانب أولها جميعاً .

وقد دلت التجارب على أن الاستجابات الشرطية التي تكتسب في مواقف مثيرة للقلق والخوف تقاوم الانطفاء إلى حد كبير وتزعم إلى التعميم بسهولة أي إلى أن تثيرها مواقف مشابهة. كما كانت الحال مع الطفل «البرت» الذي أصبح يخاف من كل ما يشبه الفأر ، وبينما اكتسب الطفل هذه المخافة الشاذة من ثلاث مرات ، إذا بعلاجه منها يقتضى ثلاثين جلسة .

هذا هو مبدأ تعميم المثيرات ويتلخص في انتقال أثر المثير أو الموقف إلى مثيرات ومواقف أخرى تشبه أو ترمز إليه . وهو يفسر لنا كثيراً من سلوكنا اليومي ■ فن لدغه ثعبان فانه يخاف من رؤية الحبل ■ والطفل الذي عضه كلب معين يخاف من جميع الكلاب الأخرى . كذلك الطفل الذي يخاف أو يكره أباه فانه يخاف أو يكره كل من شابه أباه في المركز أو النفوذ أو الشكل فإذا به يتوجس أو ينفر من المدرسين والرؤساء ورجال الشرطة والاطباء .. والشباب الذي نشأ على خجل شديد من المحرمات من قريباته قد يمتد خجله إلى النساء جميعاً . وتهيب الطالب من مواجهة جماعة والحديث إليها قد يكون منشؤه سخرية المدرس منه أمام زملائه في الصف وهو تلميذ

صغير .. والمصاب بمرض نفسى يتأثر ويشند انفعاله حيال المواقف التى تشبه الموقف الأصلي الذى أصيب فيه بصدمة ، فالبنت التى سقطت فى جدول ماء بين الضخور وكادت تموت أصابها خوف شديد شاذ من رذاذ الماء والماء الجارى . وما يذكر أن مدرسة التحليل النفسى تؤكد أهمية استجابات الطفل الانفعالية لو لديه وصلاته العاطفية فى تحديد استجاباته لمدرسيه ورؤسائه والدولة وكل ما يمثل النفوذ .

وهذا يعنى أن العادات التى اكتسبناها فى موقف معين يميل أثرها إلى أن ينتقل إلى مواقف أخرى شبيهة بالموقف الأول . كعادة المثابرة أو الأمانة .. وكلما زاد هذا التشابه كان احتمال انتقال الأثر أى التعميم كبيراً .

٦ - مبدأ التمييز Discrimination

لوحظ أن المثيرات المتشابهة التى يستجيب لها الكلب بافراز اللعاب فى أوائل التجربة ، لو تدعم أحدها - أى اقترن بتقديم الطعام - ولم يتدعم الآخر استجاب الكلب للمثير الذى ناله التدعيم ولم يستجب للآخر . من ذلك أن أحد الكلاب قد تعلم أن يستجيب عند سماع نغمة ترددها ٨٠٠ ذبذبة فى الثانية . فكان فى أول الأمر يستجيب لنغمات أعلى حتى ما بلغ تردده ١٠٠٠ ذبذبة فى الثانية . لكن المحرب عن طريقة تدعيم بعض هذه المثيرات وعدم تدعيم الأخرى استطاع أن يجعل الكلب يميز بين نغمات ترددها ٨٠٠ و ٨١٢ و ٨٢٥ ذبذبة فى الثانية، أى يستجيب لبعضها ولا يستجيب لبعضها الآخر .

فالتمييز هو التغلب على التعميم أى التفرقة بين المثير الأصلي والمثيرات الأخرى الشبيهة به نتيجة لتدعيم المثير الأصلي وعدم تدعيم المثيرات الشبيهة به . فهو نوع من «التدعيم الانتقائى» أساسه التدعيم والانطفاء .

ويبدو أثر هذا المبدأ فى مظاهر كثيرة ، فالطفل الصغير يسمى كل رجل يراه «بابا» . لكنه بفضل التدعيم وعدم التدعيم من البيئة الاجتماعية لا يلبث أن يصحح خطأه هذا وتعميمه الفضفاض فلا يعود يطلق هذا اللفظ إلا على أبيه فقط . كذلك الحال وهو يتعلم أسماء الأشياء كلب ، قط ، تفاح

قلم .. فهو يعمم أولاً ثم يصحح أخطائه بالتمييز تدريجياً . كذلك الطفل أن رأى أن سلوكاً معيناً يحوز رضا والديه مال إلى تكرار هذا السلوك مع الغير «تعميم» . فإن رأى أن هذا السلوك يقابل بالاستهجان من الآخرين تركه إلى غيره (تمييز) .

٧ - مبدأ الاستنباع :

دلت التجارب على الحيوانات أن المثير الشرطي تنتقل أثره إلى مثير آخر يسبقه مباشرة . فإن كان الضوء الذى يبشر بقدوم الطعام يسيل لعاب الكلب فالجرس الذى يسبق الضوء يسيل لعابه أيضاً . وتسمى الاستجابة الشرطية فى هذه الحالة استجابة من الرتبة الثانية . فإذا كان ظهور العصا يحمل الطفل على تلبية مائمه به . فسماعه كلمة التحذير التى تسبق ظهور العصا يكفى لحمله على الاطاعة . بل نستطيع أن نذهب إلى أبعد من ذلك فنجعل الكلب يسيل لعابه لصدمة كهربية تسبق دقة الجرس التى تسبق ظهور الضوء مباشرة « أى أننا نستطيع تكوين استجابة شرطية من الرتبة الثالثة ... وهكذا .. وهذا يبدو فى حالة الطفل الصغير إذ يكف عن البكاء حين ترضعه أمه « ثم حين تحمله « ثم حين يراها « بل حتى يسمع صوتها قبل أن يراها .

٦ - دور الإشراف فى التعلم

يعتقد علماء التعلم الشرطى أن المبادئ السابقة التى تفسر الاستجابات الشرطية - وهى عادات بسيطة كما رأينا - تستطيع أن تفسر أيضاً أنواع التعلم المعقدة كإكتساب المهارات (١) وحل المشكلات « ويرى آخرون أنه يجب التمييز بين أنواع مختلفة من التعلم .. بل لقد بدا لبافلوف وأصحابه أنهم يستطيعون تفسير جميع مظاهر السلوك الإنسانى والحيوانى عن طريق المنعكسات

(١) المهارة عادة زادت الدقة والسرعة والرشاقة فى أدائها كالمهارة اليدوية أو فى لعبة الشطرنج أو فى معاملة الناس ويغلب أن يكون للمهارة طابع اجتماعى مقبول . فالتدخين والبصق على الأرض لعادات لامهارات . ثم أن المهارة تنبى عادة على ميل خاص وقدرة خاصة . فالمهارة فى الغزف على الكمان أو الكتابة على الآلة الكاتبة تتطلبان ميولا خاصة واستعدادات خاصة .

الشرطية تفسيراً موضوعياً بحثاً دون الالتجاء إلى مفهومات علم النفس ومصطلحاته . وعلى هذا يكون مفتاح فهم السلوك هو علم الفسيولوجيا . وقد استهوت هذه الأفكار «وطنس» مؤسس المدرسة السلوكية التي لا تدخل في تفسيرها فكرة «الشعور» أو «الغرض» أو «الجهد» أو «المشكلة» .. فنأدى بأن جميع ضروب التعلم وتكوين العادات عند الإنسان والحيوان تتلخص في اكتساب منعكسات شرطية « وبعبارة أخرى فكل تعلم ترابط آلى بين مثيرات واستجابات طبيعية أصلية . فيه يثار السلوك برموز وإشارات تنوب عن مثيراته الأصلية : من تعلم القراءة إلى تعلم الهندسة التحليلية ، ومن تعلم لعبة اللتس إلى تعلم لعبة الشطرنج « ومن تعلم القفz فوق سور إلى إدمان المخدرات . وأيا كان مقطع الرأى ، فالتعلم الشرطى يقوم بدور هام فى كسب العادات فليست العادة — كل العادة — إلا استعداد الفرد لأن يستجيب لعلامات ورموز تنوب عن المثيرات والمواقف الأصلية . نخذ على سبيل المثال ترويض الحيوان تر أنه يتلخص فى الاستعاضة عن مثيرات طبيعية « كاطعامه أو ضربه أو ملاطفته « بعلامات منها كلام المروض أو حركات يديه أو مثيرات صناعية أخرى . فالتعليم الدب أن يرقص عند سماعه الموسيقى يضع المروض الدب فوق لوحة معدنية ساخنة « فيبدأ الدب فى رفع قدميه واحدة بعد أخرى لاتقاء حرارة اللوحة التى تلسعه « وفى هذه الأثناء تعزف الموسيقى .. وهكذا حتى يتعلم الحيوان آخر الأمر أن يرفع قدميه على التتالى أى يرقص عند سماعه الموسيقى وحدها . لقد أصبحت الموسيقى وهى مثير غير طبيعى يؤدى مهمة المثير الطبيعى وهو الحرارة المستلطة على قدمى الحيوان . والتحليل يمكن تعليمها التوقف عن السير بأن نسمعها كلمة «هس» مثلاً وربط هذه الكلمة بمجذبة قوية مؤلمة للجمام الموضوع فى فمها .

أما فيها يتصل باكتساب العادات عند الانسان فحسبنا أن نشير إلى أن الرضيع تقوم شفتاه بحركات ارتشاف اللبن لمجرد رؤية أمه أو زجاجة اللبن

قبل أن يوضع الثدي في فمه ، وأن النوم يبدأ في مداعبة الطفل حين يرانا نعد له فراشه أو نغنى له أغنية خاصة .

كذلك يبدو أثر التعلم الشرطي واضحاً في تعلم الطفل الكلام ، فهو ينطق بكلمة «بابا» مثلاً ويسمع نفسه وهو ينطقها ، أى أن النطق ارتبط بسماع الكلمة فتصبح الكلمة المسموعة مثيراً شرطياً يدعو الطفل إلى نطقها مرة أخرى ، وهكذا يمضي في تكرارها حتى يغلبه التعب أو يشغله شيء آخر .

وفي تعلم القراءة يعرض المدرس للتلميذ على السبورة رسم حيوان صغير وإلى جانبه رمز معين هو كلمة «قط» . ففي أول الأمر لا يكون هناك ارتباط من أى نوع بين هذا الرمز ومعنى القط ، أما بعد التدريب فيمكن الاستغناء عن صورة القط . وهنا تكفى رؤية كلمة «قط» لاثارة معنى القط في ذهنه . وكذلك الحال في جميع ما يتعلمه من أسماء وصفات .

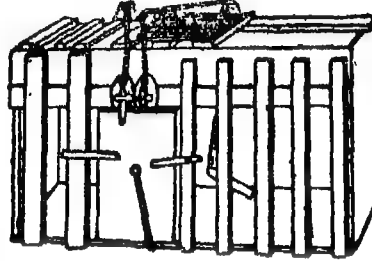
وقد رأينا من قبل أثر التعلم الشرطي في تحوير دوافعنا الفطرية من ناحية مثيراتها ، وكذلك في اكتساب المخاوف الشاذة . من ذلك أن ألم الجوع عند الرضيع يثير فيه الخوف . وهذه استجابة طبيعية ، لكن تكرار شعوره بالجوع بالجوع وهو في مكان مظلم أو في مكان هادئ أو بعيد عن أمه قد يجعله يتعلم الخوف من الظلام أو من المكث في مكان ساكن ، أو من ابتعاده عن أمه ... بل نستطيع أن نقول إن التفاؤل والتشاؤم نتيجة تعلم شرطي ، أى ارتباط شخص أو شيء معين بخبرة سارة أو مؤلمة ذات يوم .

غير أنه مهما كان دور الاشراف في عملية التعلم ، فقد اتضح أنه لا يستطيع أن يفسر ظواهر التعلم المركبة كإكتساب المهارات الحركية الإرادية أو تعلم أفضل الطرق لحل المشكلات .. وخير ما يستطيع أن يفسره ، كما رأينا ، هو التعلم الحركي البسيط والتعلم الوجداني الذي يبدو في اقتران حالات انفعالية كالخوف والقلق والحب والكره والميل والنفور بمثيرات محايدة أى شرطية .

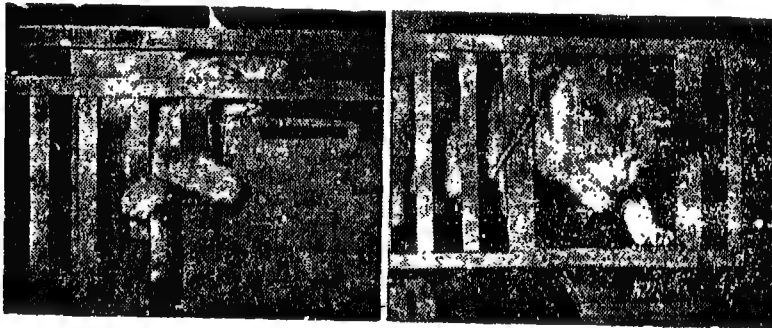
٧- نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ

قام العالم الأمريكي «ثورنديك» Thorndike (١٨٧٤-١٩٤٩) وهو عالم سلوكي النزعة أى من علماء التعلم الشرطي بإجراء تجارب عدة على أنواع

مختلفة من الحيوانات كالكلاب والقطط والدجاج والأسماك والقردة
وذلك لدراسة قدرتها على التعلم . فن تجاربه المأثورة وضع قط جائع في
قفص لا يمكن أن يفتح بابه إلا بالضغط على لوحة خشب أو جذب حبل
رفع مزلاج بسيط أو إدارة مقبض (أنظر شكلى ١٠ و ١١) ثم اغراؤه
بقطعة من السمك خارج القفص .



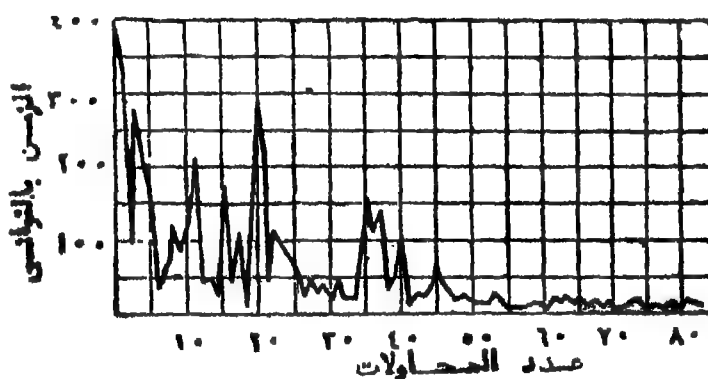
(شكل ١٠)



(شكل ١١)

لقد لاحظ أن القط يصبح في حالة عنيفة من التهيج والاضطراب بعض
قضبان القفص ويضربها بمخالبه ويحاول أن يقحم جسده بين القضبان ..
ويأتى بكثير من الحركات العشوائية الفاشلة ، إلى أن يتفق له أن تمس يده أو
جزء من جسمه لوحة الخشب أو المزلاج فيفتح الباب ، فيندفع الحيوان
الجائع ليلتهم طعامه . وكان المحرب يسجل الزمن الذى يستغرقه القط في
تخطئه هذا حتى يتاح له فتح الباب ، ثم يعيد التجربة ويسجل الزمن الذى

بعضه القط في محاولته الثانية ثم الثالثة وهكذا حتى يستطيع الحيوان تعلم فتح الباب ، أى الخروج من القفص بمجرد وضعه دون محاولات أو أخطاء . هنا يقال إن القط قد اكتسب عادة فتح الباب . وقد خرج ثورنديك من هذه التجربة وأمثالها — على القط وغيره من الحيوانات — بأن الحركات العشوائية الفاشلة التى يقوم بها الحيوان تزول بالتدريج ويبطء في محاولاته المتكررة ، كما يتناقص الزمن لخروجه أيضاً لكنه تناقص غير ثابت أو منتظم ، أى أن سلوك الحيوان لا يتحسن تحسناً مطرداً . وقد جرت العادة في أمثال هذه التجربة أن تسجل نتائجها في صورة رسم بياني يسمى «منحنى التعلم» . وهو رسم يبين الصلة بين عدد المحاولات التى قام بها الحيوان وبين الزمن (١) اللازم لفتحه الباب (أنظر شكل ١٢) .



(شكل ١٢)

منحنى التعلم لقط من قملط ثورنديك ، وفيه يتضح تناقص الزمن بتكرار المحاولات لكنه تناقص غير منتظم . ففي المنحنى ارتفاعات بعد انخفاضات وهذا ما جعله يعتقد أن الحيوان يتعب في تعلمه .

تحليل هذا الموقف التعليمي :

١ — يلاحظ أن القط كان حيال موقف جديد لم يسبق له أن خبره أى أنه كان حيال «مشكلة» .

(١) الزمن بالثواني لاحتى القلط : ١٦٠ - ٣٠ - ٩٠ - ٦٠ - ١٥ - ٢٨ - ٢٨

٢٠ - ٣٠ - ٢٢ - ١١ - ١٥ - ٢٠ - ١٢ - ١٠ - ١٤ - ١٠ - ٨ - ٨ - ٥

١٠ - ٨ - ٦ - ٦ - ٧

- ٢ — كما كان في حالة جوع أى تحت تأثير دافع معين .
- ٣ — وقد اضطره الجوع إلى القيام بعدد من الاستجابات للتغلب على المشكلة وإزالة العائق . وقد مضى في محاولاته حتى نجحت إحداها فأشبع الحيوان دافعه . أى أن التعلم تم نتيجة للنشاط الذاتى للحيوان وليس نشاط المحرب .

■ — كما يلاحظ أن الاستجابة الناجحة تثاب وتدعم إذ يظفر الحيوان بعدها مباشرة بالطعام .

نتائج ثورنديك :

من هذه التجارب وأمثالها بدأ ثورنديك يتساءل : هل يتعلم الحيوان عن طريق التفكير . أى استخدام الأفكار ، أم عن طريقة التخبط الأعمى والتعيب (١) الذى لا يقوم على الملاحظة والفهم وإدراك العلاقات ؟ غير أنه مالبث أن استبعد الفرض الأول لأن منحنيات التعلم تدل على تحسن تدريجى غير منتظم ولا تشير إلى أن الحيوان انتقل انتقالاً فجائياً من حالة الجهل إلى المعرفة حل المشكلة . فلو كان الحيوان يتعلم عن طريق التفكير لاستطاع أن يحل المشكلة سريعاً حين تعاد عليه التجربة ، كما استبعد أيضاً أن الحيوان يتعلم عن طريق المحاكاة (٢) . فقد دلت تجارب قام بها على أن القطط والقرود لا تستطيع أن تفيد من خبرة حيوان آخر يعرف حل المشكلة ويقوم بهذا الحل أمامها بل تلجأ إلى التخبط حين توضع فى هذا الموقف نفسه لذلك وصل إلى النتيجة الآتية : وهى أن الحيوان لا يتعلم عن طريق الملاحظة والتفكير بل عن طريق التخبط الحركى الأعمى الذى تزول فيه الحركات الفاشلة بطريقة آلية تدريجية عمية وتثبت الحركات الناجحة حتى يأتى الحل مصادفة وافتاقاً . وقد سمى

(١) التعيب هو أن يطلب المرء الشيء بيده قبل أن يبصره .

(٢) هناك محاكاة منعكسة تلقائية سلبية (غير مقصودة) كحركات مشاهد سباق الخيل وهذه تشاهد لدى الحيوانات ، أما المحاكاة المقصودة التى يحاول الفرد فيها أن يقلد حركات جديدة أو فعلاً جديداً ، فقد دلت التجارب على أنها لا توجد عند الحيوانات ، حتى الشمبازى ، بل هى مقصورة على الإنسان .

هذا التعلم بالتعلم عن طريق المحاولات العمياء (١) أو التعلم بالمحاولة والخطأ لأنه يتلخص في محاولة عدة طرق أغلبها خاطيء .

ولم تقتصر تجارب ثورنديك على الحيوان فقط بل أجرى أيضاً من التجارب المنوعة على الإنسان وخرج منها بأن التعلم بالمحاولة والخطأ ليس وفقاً على الحيوان « فالإنسان يتعلم المهارات الحركية ، كلعبة التنس » لاعن طريق التفكير والفهم والاستبصار بل عن طريق استجابات حركية متنوعة تزول منها الخاطئة وتثبت الناجحة .

وقد ترتب على مقارنة خطوط التعلم عند الإنسان بخطوط التعلم عند الحيوان أن اقتنع بأن الصفة الآلية التي تهيم على تعلم الحيوان هي أساس تعلم الإنسان أيضاً . ومع أنه لا ينكر أن تعلم الإنسان أكثر دقة وأبعد مدى من تعلم الحيوان إلا أنه كان يميل ميلاً شديداً إلى تفسير التعلم المعقد المقترن بالتفكير بالتعلم البسيط ، وإلى مضاهاة الصور البسيطة من التعلم الانساني بتعلم الحيوان . فليس التفكير عند الإنسان إلا مجموعة عادات آلية تتكون عن طريق المحاولة والخطأ في الذهن . وقد يختلف التفكير عن النشاط الآلي في الظاهر لكنهما يتشابهان من حيث الأساس .

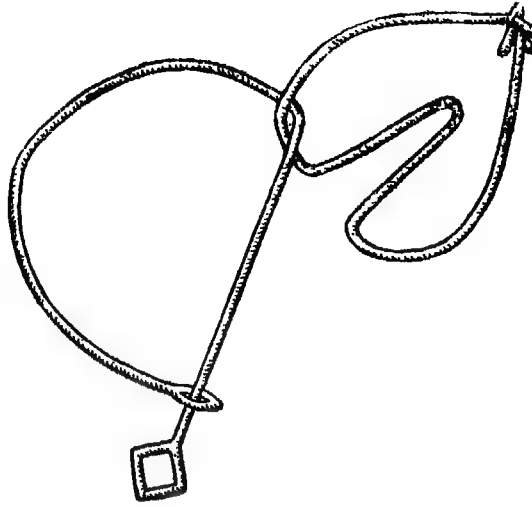
وقد أراد ثورنديك أن يصوغ نظريته هذه في قالب فسيولوجي فقال أن التعلم الانساني والحيواني يتلخص في تقوية روابط في الجهاز العصبي بين الأعصاب الحسية التي تتأثر بالمثيرات وبين الأعصاب الحركية التي تحرك العضلات فتؤدي إلى الاستجابة الحركية .

موجز هذه الطريقة أن التعلم عند الإنسان والحيوان يحدث عن طريق المحاولات والأخطاء ، ويتلخص في ترابط آلي بين مثيرات واستجابات دون أن يكون للتفكير أو الشعور دور في هذا الترابط .

المحاولة والخطأ عند الإنسان :

تري هل يتعلم الإنسان حقاً بالمحاولات العمياء التي يراها ثورنديك أساس تعلم الحيوان أم أنه يختلف عنه ، وما هو وجه الاختلاف ؟ .

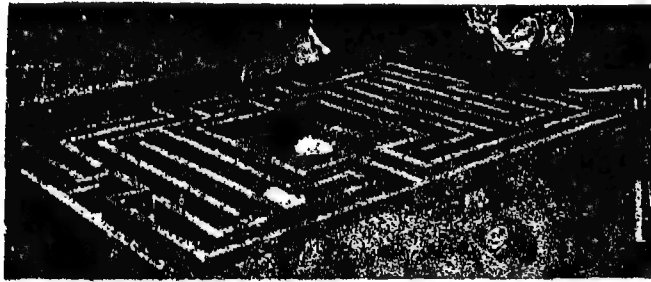
(١) يرى بعض علماء التعلم الشرطي مثل « كلارك هل » أن هذه المحاولات عشوائية إلى حد كبير « بينما يرى « Gates » أنها غير عشوائية لكنها محاولات متنوعة .



(شكل ١٣)

ولما كان من المخرج وضع إنسان في قفص بعد تجويعه فالمتبع أن يعطى لغراً ميكانيكياً ليحله . ومن الألغاز التي تستخدم حلقتان من السلك متداخلتان (أنظر شكل ١٣) لا يمكن فصل إحداها عن الأخرى إلا إذا كانت كل منها في وضع خاص . تدل الملاحظة على أن الإنسان يبدأ في العادة بمحاولات عشوائية كثيرة يبدو أنها لا تختلف عن تخططات القط المحبوس في القفص . فإذا به يندفع في شد الحلقتين وجذبهما وتقليبهما في كل اتجاه . وإذا به يكرر أحياناً نفس الحركات الخاطئة عدة مرات . وقد يأخذه الانفعال فيزداد تخطيطه وتزداد حركاته بقدر ما تقل ملاحظته . غير أن الملاحظة الدقيقة تبين أن سلوكه هذا لا يخلو من شيء من التفكير ، لأننا نراه يتوقف بين حين وآخر ليتأمل وضع الحلقتين ويفحصهما كأنه يبحث عن مفتاح يحل به هذه المشكلة المستغلقة . وحتى إن اتفق له أن يقع على الحل مصادفة — فلم يفهم مفتاح الحل — ثم أعدنا عليه التجربة لم يسرف في التخطي كما فعل في المرة الأولى بل نراه قد أفاد من محاولاته وملاحظاته السابقة فلم يعد يكرر كثيراً من أخطائه . بل يركز انتباهه في الأوضاع التي يرجح أنها كانت السبيل إلى حل المشكلة . وهكذا يقترب من الحل الصحيح أسرع بكثير من الحيوان ولا ننسى أن الإنسان يستخدم في هذه الحالة أسلحة لا توجد لدى الحيوان

منها اللغة . فباللغة يستطيع الإنسان عقد حديث مع نفسه ، وتحليل محاولاته وتذكرها ، هذا إلى ما لديه بطبيعة الحال من قدرات أضخم على التصور والملاحظة والتذكر والتفكير ، وما ينعم به من قدرة على ضبط النفس تحد من اندفاعه وتهوره بما لا يقاس إلى الحيوان ، ثم ما يتميز به من مهارة يدوية فائقة .



(شكل ١٤)

الفأر في المتاهة : من الوسائل الأخرى التي تستخدم لدراسة التعلم عند الحيوان ، أن نضعه - وهو جائع أو عطشان (١) - عند مدخل متاهة maze مرتفعة الجدران ، وقد وضع طعامه أو شرابه عند مخرج المتاهة. وتتكون المتاهة من عدة دهاليز متداخلة بعضها مسدود والآخر مفتوح ، وعلى الحيوان أن يجد طريقة الصحيح إلى نهايتها للظفر بما يشبع دافعه (أنظر شكل ١٤) والحيوان المفضل في هذه التجربة هو الفأر الأبيض . لقد لوحظ أن الفأر يجري خلال الدهاليز أول الأمر بصورة عشوائية ، وكثيرا ما يعود إلى الجري في دهاليز عقيمة أو مسدودة . ثم يظل في تخبطة هذا حتى يقع على الطعام آخر الأمر مصادفة . غير أنه لوحظ أنه بتكرار المحاولات يوما بعد آخر ، تقل أخطاؤه تدريجياً ، ويقل تلكؤه في الدهاليز المسدودة ، حتى أنه ليردد بعد عدد من المحاولات في أن يلجها ، وأخيراً يمر بها دون أن يلتفت إليها

(١) يجوع عادة ٢٤ ساعة قبل كل محاولة .

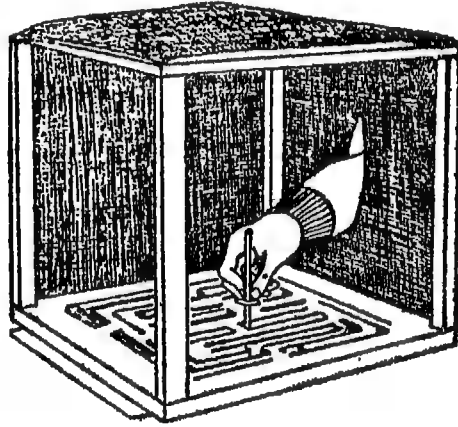
وبعبارة أخرى لقد تعلم الفأر شيئا ما . كما لوحظ أننا اذا عرضناه لصدمة كهربية وهو يسير فى دهليز مسدود فسرعان ما يتجنب السير فيه .

تقول المدرسة السلوكية الميكانيكية لمنشأها «وطن» ان التعلم فى هذه الحال كان نتيجة لتربط آلى متسلسل بين مشيرات واستجابات عضلية . غير أن هذا التفسير لا يلبث أن ينهار حيال التجربة الآتية : فقد صنعت متاهة خاضعة ونعمرت دهاليزها بالماء بحيث تضطر الفأر إلى أن يسبح فيها حتى يصل إلى طعامه أى يستخدم حركات وعضلات مختلفة عن الحركات التى كان يقوم بها فى المتاهة العادية فكان الفأر المدرب يتبع نفس الطريق الصحيح الذى تعلمه من قبل « مثل الفأر فى هذه الحال كمثل كلب كسرت إحدى سيقانه » فهل يعجز عن الذهاب إلى بيته ؟ إنه لا يزال يتعرف بيته فيذهب إليه جريا على سيقانه الثلاث الباقية . وفى هذا ما يدل على أن ما تعلمه الفأر ليس مجرد حركات آلية متسلسلة . فاذا يتعلمه الفأر اذن ؟ . يبدو أنه يكون فكرة عامة غامضة عن المتاهة من حيث هى وحدة « كل ، وأنه يدرك بعض العلاقات بين أجزاء المتاهة » . دهاليزها المسدودة والمفتوحة وجدراؤها وانجاساتها وزواياها والطعام والرائحة المنبعثة منها والأصوات التى تصدر عن وقع أقدامه « ويحاول تحديد هذه الأجزاء جميعها فى المتاهة فيكون مثله كمثل شخص يهبط لأول مرة مدينة كبيرة لا يعرفها . فاذا به يأخذ فى تحديد ما يراه من شوارع وحارات ومفترقات ومسافات وعلامات مميزة بما يعينه على بلوغ المكان الذى يقصده ، كما يهتم بتمييز بعضها عن بعض تبعا لبعض علاماتها التى تثير انتباهه » حتى تصبح المدينة بالتدريج مكانا مألوفا . وبعبارة أخرى لا تكون حركات الفأر آلية عمياء ، بل يحكمها ويسيطر عليها إدراكه وانتباهه إلى المعالم التى يكتشفها تدريجيا وتمييزه بين الدهاليز المسدودة والمفتوحة . على هذا النحو تقل أخطاؤه ويبدأ بتقدمه فى التدريب حتى تزول . وبعبارة أخرى لا يكون التعلم فى هذه الحالة آليا أعمى ، بل تعلم يهتدى بالانتباه وإدراك العلاقات والتمييز ولا يخلو

من الملاحظة والفهم والاستبصار (١) .

على هذا النحو أيضا يتعلم الحمام الزاجل أن يعود وحده من الحقل كل مساء إلى منزل صاحبه ، ويستطيع الحمام الزاجل أن يعود إلى مأواه الأول بفضل طائفة من المعالم تراها عيناه الحادثان ، فيما يراه بعض العلماء .

الانسان والمتاهة : : تستخدم للتجريب على الانسان متاهات مرسومة على الورق ، أو من قطع من المعدن بها أخاديد تقوم مقام الدهايز في متاهات الحيوان . وعلى الشخص المفحوص أن يمر بقلم معدني في هذه الأخاديد حتى نهاية المتاهة « بحيث لا يرى المتاهة أو يكون معصوب العينين (أنظر شكل ١٥) . وقد أسفرت هذه التجارب بدورها عن عدة فوارق يتميز بها تعلم الانسان عن تعلم الحيوان . من ذلك أن الراشد يكون أكثر أناة وروية



شكل ١٥

وأقل اندفاعا من الحيوان . كما أنه يحاول تجنب الممرات المسدودة حين يكتشفها حتى لا يقع في الخطأ مرة أخرى . يضاف إلى هذا أنه يستعين باللغة في تعلم المتاهة . فهو يقول لنفسه مثلا « مرة إلى اليمين ثم مرتين إلى اليسار

(١) مما يذكر أننا لو أدركنا المتاهة بمقدار ١٨٠ درجة اضطرب الحيوان اضطرابا شديدا ولبأ إلى كثير من التخطي ، والمرجح أن يكون ذلك نتيجة لتغير المنبهات خارج المتاهة كضوء الحجرة « والتي كان يتخذها علامات مميزة يهتدى بها .

ثم مرتين إلى اليسار أيضا» مما يثبت في ذهنه التفاصيل وخط المسير . ويشير التأمل الباطن الذى يقوم به المفحوصون إلى ما يتعلمه الشخص في المتاهة : فقد قال أحدهم إنه يعرف الاتجاه العام نحو الهدف بعد محاولة أو اثنتين « وإنه بعد محاولات أخرى يلاحظ المعالم البارزة للطريق الصحيح » وإنه يتعرف هذه المعالم حين يعود إليها مره أخرى فيعرف أنه يسير في الطريق الصحيح وسرعان ما يحفظ هذه المعالم التى تكون بمثابة موجّهات تهديه إلى بلوغ هدفه . وهنا يجب أن نشير إلى ما يتميز به الانسان عن الحيوان من قدرة كبيرة على التذكر والاسترجاع . فالانسان بعد أن يتعلم المتاهة يستطيع أن يعمل لها رسما تخطيطيا يبين فيه الطريق الصحيح إلى الهدف في حين أننا لا نستطيع أن نثبت أن الفأر يستطيع أن يتذكر شيئا عن المتاهة بعد خروجه منها .

٨ - دور المحاولات والأخطاء في التعلم

ترأى لنا مما تقدم أن التعلم بالمحاولة والخطأ يبعد أن يكون عند الحيوانات الثديية وخاصة عند الانسان - مجموعة من استجابات عشوائية صرفة أو تخبطا أعمى محضا أى لا صلة له بالهدف الذى يرمى الفرد إلى بلوغه ، بل هو محاولات لا تخلو غالباً من الفهم وإدراك العلاقات . وقد دلت التجارب على أنه تعلم يتراوح بين التلمس التدريجى إلى التخبط الأعمى . فهناك استجابات تتضمن فهما جزئيا مقترنا بمحاولات عمياء « وأخرى يبلغ فيها التخبط ذروته ويكون التحسن فى التعلم تدريجيا وفيه لا يفهم الفرد بوضوح كيف يحدث التحسن ويرى «هـلجارد Hilgard أنه يمكن أن نسمى هذا التعلم الاخير بالمحاولات والأخطاء. إنه نوع من التعلم يلجأ اليه الانسان والحيوان حين تعوزهما الخبرة أو المهارة أو الذكاء لحل مشاكلها خاصة حين تكون غامضة أو معقدة يكون الطريق فيها إلى الهدف خافيا مستغلقا . هنا يحاول الفرد استجابة بعد أخرى حتى يقع على الحل الصحيح . ويتوقف طول المحاولات والأخطاء على نوع المشكلة وذكاء الفرد وسنه ودقة ملاحظته وخبرته السابقة والتعلم التخبطى شائع لدى الحيوانات الدنيا « وربما كانت لا تعرف

غيره حين ترتطم بمشكلة ، فلو وضعنا حيوانا هديا من النعيمات Infusohia وهو حيوان ذو خلية واحدة يعيش في الماء لو وضعناه في جفنة ساعة بها ماء وأضفنا إلى الماء نقطة من حامض ، بدأ الحيوان يتكيف للبيئة الجديدة بحركات عمياء تبدو في ابتعاده عن الحامض ثم اقترابه ثم دخوله لمنطقة الحامض وهكذا ... وكل تغير في حركاته يعدل من اتجاهه بعض التعديل . ومن المحتمل أن يخرج من المنطقة الخطرة عن طريق المصادفة المحضة . هذا هو التخطيط الأعمى الصريح عند حيوان لم تنزغ لديه وظيفة الذاكرة بعد .

كما أن الطفل يفضل على التأمل المتد والتفكير لأن ذلك يتطلب منه جهداً كبيراً وضبطاً للنفس لا يقدر عليها . بل يلجأ اليه الراشد في حالات الانفعال أو حين تستعصى المشكلة عليه من كل طريق . كما أنه أساس اكتساب العادات والمهارات الحركية كتعلم السباحة والتنس والعزف على آلة والكتابة على الآلة الكاتبة أو القفز على حاجز ... إذ ليس في وسع انسان أن يعرف أية مجموعات من الانقباضات العضلية يتعين عليه القيام بها لأداء الأفعال اللازمة . فالطفل الذي يحاول أن يسير على حافة الرصيف لا يعرف على التحقيق شيئاً عن الشروط النظرية للتوازن ، لكنه يكرر الحركات التي تجعله يحتفظ بتوازنه ويتجنب تلك التي تؤدي إلى سقوطه ولا يفهم السبب في قيامه ببعض هذه الحركات .. كذلك الحال في التدريب الصناعي حين يأخذ العامل المبتدئ في التمرن على استخدام الأدوات المختلفة كالمنظرة أو الخرطه أو المثقاب .. وعن طريق المحاولة والخطأ يتعلم المريض أو الجريح تجنب الحركات المؤلمة أثناء مشيه أو نومه .

وقد تكون المحاولات والأخطاء صريحة ظاهرة كجري الفأر في متاهة أو تكون مضمرة باطنة تحدث بأسرها في الذهن كما في حل مسألة حسابية ، أو تكون خليطاً من محاولات ذهنية وحركية كما هي الحال في حل الألغاز الميكانيكية .

نستطيع الآن تعريف التعلم عن طريق المحاولة والخطأ بأنه نوع من التعلم يستجيب فيه الفرد للمعالم العامة للموقف بمحاولات كثيرة متنوعة ، ثم تزول الاستجابات الفاشلة تدريجياً وتثبت الاستجابات الناجحة حتى يقع على الحل أو هو تعلم يتلخص في نشاط ارتيادي عشوائي في ظاهره لا يسبقه تخطيط وغالباً ما يكون المرحلة الأولى في كسب المهارات والتكيف للمواقف الجديدة وبعبارة موجزة هو الشروع في النشاط دون وضع خطة . وقد يكون حركياً أو ذهنياً . وقد يكون تخطيطاً اعمى أو مقترنا بفهم جزئى .

وهو يختلف عن التعلم عن طريق الملاحظة والفهم والاستبصار كما سنرى بعد قليل ، غير أن هذا لا يبنى أن كلا النوعين من التعلم يشتركان معاً في حل المشكلات والتكيف للجديد .

٩ - كيف تؤدي المحاولات والأخطاء إلى التعلم

قانون الاستعمال أو التكرار Law of Exercise

تصف لنا المحاولات والأخطاء سلوك الفرد أثناء التعلم لكنها لا تفسره . فهي لا تبين لنا السبب في زوال الأخطاء وثبات الحركات الناجحة . وقد كان ثورنديك يرى أول الأمر أن «التكرار» يقوى الروابط العصبية بين المثيرات والاستجابات ويسهل حدوث السلوك فأداء عمل معين يسهل أدائه في المرات التالية ، ويقلل أيضاً من احتمال الخطأ في أدائه في حين أن الترك وعدم الاستعمال والتكرار يضعف هذه الروابط . لكن سرعان ما ظهر أن عامل التكرار لا يفسر عملية التعلم ، فالحيوان يكرر الحركات الخاطئة أكثر بكثير من الحركات الناجحة أى التى تقود إلى الهدف ، ومع هذا فالذى يثبت هو الحركات الناجحة . وفي هذا ما يدل على أن تكرار عمل معين أقل أهمية من النجاح فيه . كما دلت تجارب أخرى على أن التكرار وحده لا يكفي للتعلم . من ذلك أن المحاولات المتكررة التى يقوم بها شخص معصوب العينين لرسم خط مستقيم طوله ١٠ سم بالضبط لم تؤد إلى تحسن فى الأداء بعد ثلاثة آلاف محاولة . أما إذا أخبرنا هذا الشخص بنتيجة رسمه بعد كل محاولة

فذكرنا له أن الخط أطول أو أقصر من ١٠ سم ، أدت به هذه المعرفة بنتائج عمله إلى تحسن ملحوظ .. فاستنتج ثورنديك من ذلك أن التكرار وحده لا قيمة له « وأن التعلم لابد أن ينطوى على عامل آخر يقوى الرابطة في حالة النجاح ويضعفها في حالة الفشل . وقد صاغ هذا العامل الجديد في صورة قانون سماه «قانون الأثر» .

قانون الأثر : Law of effect

يتلخص هذا القانون في أن الفرد يميل إلى تكرار السلوك الذى يصحبه أو يتبعه ثواب « كما ينزع إلى ترك السلوك الذى يصحبه أو يتبعه عقاب . فالاستجابة الناجحة في موقف معين تقترن بحالة من الرضا والارتياح والسرور وهذا من شأنه تقوية الرابطة بين المثير والاستجابة الناجحة مما يؤدي إلى تثبيت هذه الاستجابة وتذكرها واطراد حدوثها حين يتكرر الموقف « أى أن النجاح يدعم الاستجابة .

في حين أن حالة عدم الرضا والارتياح التى تنجم عن فشل استجابة معينة تقلل من احتمال حدوث هذه الاستجابة مرة أخرى .

يتضح من هذا أن التعلم لا يحدث دون ثواب أو عقاب . ففى تجارب الفأر والمتاهة كان وجود الطعام في نهاية المتاهة بمثابة ثواب ، وكانت الصدمة الكهربائية التى يتعرض لها حين يمر فى دهليز مسدود بمثابة عقاب . كذلك الحيوان أو الصياد يعود إلى المكان الذى وجد فيه طعاما أو صيدا ، ويتجنب المكان الذى وجد فيه خطرا أو لم يجد فيه رزقا .. ومنذ أقدم العصور كان الآباء والمربون ينسبون السلوك المرغوب الذى يؤيدون تعليمه لأبنائهم ويعاقبون على السلوك المرذول الذى يريدون منهم تركه . فالثواب يجعل الفرد يختار ويكرر الاستجابة الصحيحة « والعقاب يجنب الفرد الاستجابة الخاطئة أو يجعله يتركها إلى غيرها . غير أن الثواب والعقاب هنا يأتيان بعد الاستجابة لا قبلها كما فى التعلم الشرطى التقليدى إذ يسيل اللعاب قبل أن يوضع الطعام فى فم الحيوان .

غير ان ملاحظات وتجارب كثيرة قام بها ثورنديك وغيره دلت على

بينما يؤدي الثواب دائماً إلى تكرار السلوك المثاب ، اذا بالعقاب نتائج غير مؤكدة وغير مضمونة ، فقد لا يمنع من معاودة الخطأ بل قد يؤدي إلى رسوخه . وتلك حال الأطفال الذين لا يستمعون إلى نصائح آبائهم أو مدرسيهم بالرغم من تكرار عقابهم ، أو حال الأطفال المشكلين — كالذين يهربون من البيت أو يقضمون أطفالهم على الدوام أو يتبولون تبولا لا اراديا اذ لا يزيدهم العقاب إلا نشوزا أو حال المازوخيين الذين يعانون من حاجة لا شعورية إلى عقاب النفس (ص ١٧٢) . وهكذا اضطر ثورنديك إلى التعلى عن النصف الثاني من قانون الأثر .

الواقع أن ثورنديك وجد نفسه بعد هذا التعديل فى موقف حرج مما جعله يضيف بعض القوانين الثانوية لقانون الأثر اهمها قانون الإنهاء وقانون التجمع وقانون التعرف وقانون شدة التأثير فليرجع اليها المستزيد فى كتب علم النفس التعليمى .

غير أن هذا لا يعنى أن العقاب لا أثر له فى التعلم « اذ لا شك فى أن الطفل الذى لسهه موقد النار يتعلم أن يتجنب هذا الموقد وغيره ، وأن الصدمة الكهربائية التى تصيب القط الجائع وهو يكاد يثب على فأر تجعله ، متى تكررت ، يتجنب هذا السلوك ، بل يعنى أن للعقاب ظروفًا وشروطًا يجب مراعاتها حتى يكون مثمرًا فى عملية التعلم . وهى ظروف وشروط سنعالجها فى الفصل التالى . وبعبارة أخرى فقانون الأثر فى صورته الأصلية لا يزال صحيحًا .

١٠ — التعلم الشرطى الاجرائى

من التجارب النموذجية التى توضح قانون الأثر (وهو أن التعلم لا يتم دون ثواب أو عقاب) تجربة العالم الأمريكى «سكىر» Skinner وتسمى صندوق سكىر . وتتخلص فى صندوق صغير ذى غطاء زجاجى ولا يحتوى إلا على وعاء صغير وقضيب من المعدن بجوار الوعاء . وخارج الصندوق آلة إن دارت أسقطت قطعة صغيرة من الطعام فى منحدر يصل إلى هذا الوعاء

الصغير قطعة في كل مرة وهي تدور إن وقع ضغط على قضيب المعدن ... يوضع فأر جائع في الصندوق فيأخذ في ارتياده واستطلاع أتحائه واللعب بمحتوياته ، فإن اتفق أن ضغط على القضيب مصادفة فدارت الآلة هبط عليه الطعام فبادر إلى التهامه (ثواب) ، وسرعان ما يتعلم أن يضغط على القضيب كي يظفر بقطع أخرى من الطعام إذ أن ما يأكل منه في المرة الواحدة لا يكفي لاشباع جوعه . وقد لوحظ أن الفأر إن تكرر ضغطه على القضيب دون أن يهبط اليه طعام كف عن الضغط ، أى انطفأت استجابته . وفي هذا ما يدل على أن الطعام «ثواب» يدعم الاستجابة ويثبتها ويقويها ، في حين أن الحرمان من الطعام «عقاب» يتضاءل بالاستجابة ويطفئها .. وقد استخدم هذا الصندوق نفسه بعد تعديله لإجراء تجارب على القردة والشمبانزى والأطفال .

ويرى سكينر وغيره أن التعلم حدث في هذه الحال عن طريق الإشراف «الإجرائي»، وهو نوع من التعلم يشبه الاشراف التقليدي لبافلوف من نواح ويختلف عنه في أخرى . فكلاهما يتلخص في اكتساب استجابة شرطية ، هي سيل اللعاب عند سماع الجرس في تجارب بافلوف ، وضغط الفأر على القضيب في تجربة سكينر . وفي كليهما ثواب وتدعيم ، لكن هذا التدعيم (الطعام) حدث قبل الاستجابة الشرطية في تجارب بافلوف ، في حين أنه حدث بعدها في صندوق سكينر . أما الفوارق بينهما فكثيرة من أهمها أن الاستجابة الشرطية المكتسبة في تجربة سكينر وهي الضغط على القضيب استجابة مجزية «اجرائية» أى تؤدي بالفعل إلى إثابة هي الظفر بالطعام ، أما في تجارب بافلوف فالاستجابة المكتسبة الشرطية وهي سيل اللعاب ليست مجزية أى لا تؤدي بأية حال إلى الطعام مهما سال لعاب الحيوان . وبعبارة أخرى فإذا كان الاشراف التقليدي يتلخص في اكتساب استجابة شرطية هي نفسها الاستجابة الأصلية (سيل اللعاب) فالاشراط الاجرائي يتلخص في تعلم استجابة شرطية (الضغط على القضيب) تختلف عن الاستجابة الأصلية (الأكل) وتكون وسيلة إلى الهدف وهو الطعام . وفي الحالة الأولى يدرك

الفرد شيئاً (سماع الجرس) فيظفر بالطعام ، وفي الحالة الثانية يعمل الفرد شيئاً ليظفر بالطعام . الفارق الثاني هو أن الاستجابة في الإشرط (١) الاجرائى استجابة ارادية كتحرك اليدين أو الجسم « في حين أن الاستجابة في الإشرط التقليدى غالباً ماتكون استجابة لارادية كإفراز اللعاب أو سحب اليد نتيجة صدمة كهربية .

ومن ناحية أخرى لو أمعنا النظر لوجدنا أن صندوق سكر يشبه قفص ثورنديك إلى حد كبير . ففي كليهما محاولات وأخطاء تسبق الحل « وفي كليهما يعمل الحيوان شيئاً ليظفر بالطعام . غير أن صندوق سكر أبسط من قفص ثورنديك فلا يتيح للحيوان مجالا كبيراً للتخبط « لذا يتم التعلم فيه بسرعة ، لكنه يتبع نفس الخطوات :

رؤية القضيب أو رؤية أكرة الباب (مثير شرطى) — الضغط على القضيب أو إدارة الأكرة (استجابة شرطية) — الظفر بالطعام (مثير أصلى) الأكل (استجابة أصلية) .

من هذا يتضح أن التعلم بالمحاولات والأخطاء ماهو آخر الأمر إلا ارتباط مثير شرطى باستجابة شرطية اجرائية .

مبادئ الإشرط الاجرائى :

تنطبق أكثر مبادئ الإشرط التقليدى على الإشرط الاجرائى فمن طريق الإشرط الاجرائى يكتسب الإنسان والحيوان عادات كثيرة ويقلعان عن عادات أخرى. من ذلك أن الاستجابة الشرطية يجب أن تدعم لتبقى وإلا انطفأت وقد رأينا الفأر إن تكرر ضغطه على القضيب دون أن يهبط إليه الطعام كف عن الضغط (مع مراعاة أن التدعيم هنا يأتى بعد السلوك لا قبله كما فى الإشرط التقليدى) . ثم أنظر إلى الرضيع وهو يتعلم الرضاع من ثدى أمه ، تراه يحل هذه المشكلة كما تعلم فأر سكر حل مشكلته على

(١) سم أحد المحجرين تجربة يضع فيها قطة فى صندوق مقفل بحيث يجعلها تخرج من الصندوق إن حكّت أذنها « وقد اعتادت ذلك كلما وضعها فى الصندوق .

وجه التحديد . فالرضيع يقوم أول الأمر بحركات عشوائية توجهها أمه إلى حد ما « حتى يضع فيه في الثدي فيشبع دافع الجوع كما ضغط الفأر على القضيب فأشبع جوعه . كذلك يتعلم سلسلة من الحركات مستخدماً الاشارات الاجرائي لإرضاء حاجاته الجسمية الأخرى .. والطفل إن اتفق له أن يضع اصبعه في فيه فوجد لذة في مصه مال إلى تكرار هذا السلوك وسرعان ما تتكون لديه عادة مص الاصبع . وإن اتفق له أن يلمس شيئاً حاراً فسرعان ما يتعلم أن يتعد عنه .

أما فيما يتصل بانطفاء العادات والاقلاع عنها عن طريق العقاب — أى التدعيم السلبي — فيكفى أن نذكر أننا إذا عرضنا فأراً ذكراً لصدمة كهربية في كل مرة يقترب فيها من فأرة أنثى فسرعان ما يتجنب الاقتراب من إناث الفئران ... ومدمن الخمر يبدأ في النفور من شرابه إن قدمناها له عدة مرات وقد مزجت بعقار يثير عنده قيئاً ... والطفل الذى يمص إصبعه قد يقلع عن هذه العادة السيئة إن دهنا أصابعه بمادة مرة .

وعن طريق التدعيم أى الثواب أو العقاب والتعيم تتكون أغلب اتجاهاتنا النفسية نحو الناس والأشياء وكذلك عاداتنا الخلقية كالصدق والأمانة والكذب والقسوة ... فهى تتكون تدريجياً في مواقف خاصة واحداً بعد الآخر ثم يمتد أثرها إلى مواقف أخرى .

ويبدو مبدأ التمييز في حالة الطفل الذى يرى سلوكاً معيناً يحوز رضا والديه فيميل إلى تكريره مع الغير أى على المواقف المشابهة ، لكنه كثيراً ما يرى أن السلوك الذى ينال استحسان والديه — أى يدعم تدعياً إيجابياً — يقابل بالإعراض والاستهجان من الغير — أى يدعم تدعياً سلبياً — وهنا يضطر الطفل إلى أن يتعلم التمييز أى أن يتصرف مع البعض بسلوك خاص ومع الآخرين بسلوك مغاير .

١١ — نظرية التدعيم : كلارك هل

قدمنا أن «بافلوف» كان يرى أن كل تعلم « هو تعلم شرطى . وقد أثارت

هذه الفكرة كثيراً من الجدل النظرى والبحوث التجريبية أدت جميعها إلى تعديلات مختلفة فى نظرية بافلوف الأصلية . ومن أشهر النظريات التى لاتزال تقول بوجود عملية تعلم واحدة ، والتى تلاقى قبولاً كبيراً هى نظرية العالم الأمريكى «كلارك هل» C. Hull (١٨٨٤ - ١٩٥٢) . لقد استعرض هذا العالم دراسات من سبقه ومن عاصره من علماء التعلم الشرطى ، التقليدى والاجرائى ، وحاول التحقق مما أكدته وإبراز ما أغفلته .

يرى «هل» أن التعلم عند الإنسان والحيوان هو اكتساب عادات آلية تعين الفرد على التكيف للبيئة « وتتكون هذه العادات من تكرار الارتباط الشرطى بين مثيرات واستجابات تكراراً يقترن بالتدعيم . كما يرى أن مبدأ «الغرضية» لا مجال له فى عملية التعلم ، وهو المبدأ الذى ينص على أن الأغراض علاوة على المثيرات تقوم بدور هام فى تعيين السلوك وتوجيهه أثناء التعلم . ويذهب «هل» إلى أنه يوم يتسنى لنا أن نعرف بدقة كيف يتم الارتباط بين الاستجابات المكتسبة والمثيرات التى أثارها سوف نستطيع أن نبسط هذه المعرفة لتشمل كل تعلم مهما كانت درجة تعقيدته .

ونظرية «هل» تفسر جميع حالات التعلم بمبدأ واحد هو مبدأ التدعيم . فالتدعيم شرط ضرورى وشرط كاف لحدوث التعلم . فلن لم يوجد دافع وتدعيم استحالة التعلم . ولقد أشرنا من قبل إلى أن التدعيم هو تقوية الرابطة بين المثير والاستجابة . ويرى «هل» وكثير غيره أن التدعيم ينشأ عن كل ما يخفض التوتر الناجم عن دافع مثار ، فطرياً كان هذا الدافع أم مكتسباً ، أى أنه ينشأ من استعادة التوازن الذى اختل نتيجة لاستثارة الدافع . أما العامل الذى الذى يدعم فيسمى بالمدعم وهو مانسميه عادة بالثواب كالطعام الذى يظفر به الحيوان بعد جوع (١) . وقد رأينا من تجارب بافلوف أن التدعيم نشأ عن تقديم الطعام للكلب قبل الاستجابة بافراز اللعاب « لكنه أى التدعيم فى تجارب ثورنديك على القط المحبوس فى قفص ، نشأ عن ظفر القط بطعامه

(١) كثير ما يطلق لاصطلاح التدعيم أيضاً على العامل الذى يدعم .

بعد الاستجابة الصحيحة وهى فتح باب القفص « وقد فسر ثورنديك بقانون الأثر .

وتذهب هذه النظرية أيضاً إلى أن الدوافع نوعان ، فطرية أولية ، وثنائية مكتسبة . فالأولية هى ما سبق أن أسميناها الحاجات الفسيولوجية كالحاجة إلى الطعام والشراب والنوم والجنس وتجنب الألم الجسمى . أما الدوافع الثانوية فهى مثيرات تكتسب صفة الدوافع لاقترانها المتكرر بالدوافع الأولية كالدوافع الاجتماعية بما تحتويه من ميول واهتمامات وقيم « وكالحاجة إلى التقدير والتشجيع والرغبة فى جمع المال ، وكالقلق والحجل، وكالخوف الذى يشتق ويكتسب من الألم الجسمى « ومنها أيضاً المثيرات التى تبشر بارضاء الدافع كصوت الجرس السابق للطعام أو منظر الطعام أو رائحته أو الاناء الذى يوضع فيه .

وعلى هذا يكون هناك نوعان من التدعيم ، الأولى والثانوى . فالأولى هو ما ينتج عن ارضاء دافع أولى ، والثانوى هو ينتج عن ارضاء دافع ثانوى . فتناول الطعام يؤدى إلى تدعيم أولى « وكذلك تجنب فأر المتأهية صدمة كهربية إن دخل دهليزاً مسدوداً إذ أنه يقوى استجابة التجنب عنده . أما صوت الجرس المقترن بالطعام أورؤية الطعام قبل أن يوضع فى الفم .. فدعمات ثانوية تتخذ قيمة الثواب وإن كانت لاترضى الجوع مباشرة .

ومبدأ التدعيم عند «هل» يصدق على كل من التدعيم الذى يتبع الاستجابة (ثورنديك) والذى يسبقها «بافلوف» . إن ثورنديك يبدو أنه يرى أن الاستجابة سبب والتدعيم نتيجة لها « لذا فهو يفسر التعلم بقانون سماه قانون الأثر أى النتيجة . لكن التدعيم وهو الأكل فى تجارب بافلوف يسبق الاستجابة وهى افراز اللعاب « أى أنه ليس نتيجة لها ومن ثم لا يمكن تفسيره بقانون الأثر . على أن «هل» يرى أن التدعيم يجب أن يشمل الحالتين جميعاً . وبعبارة أخرى فبدأ التدعيم عنده يفسر كلا من التعلم الشرطى التقليدى والتعلم بالمحاولة والخطأ لأنه يرى أن العلاقة بين الاستجابة الصحيحة والتدعيم

ليست علاقة سبب بنتيجة بل علاقة اقتران وتلازم ليس غير . فجرد اقتران الجرس بالطعام وبافراز اللعاب ينقل أثر التدعيم أى الثواب إلى الجرس (تدعيم ثانوى) فتتكون الرابطة بين سماع الجرس وافراز اللعاب .

ثم يوفق «هل» بين بافلوف وثورنديك مرة أخرى . فبينما يؤكد الأول أهمية الاقتران الزمنى فى تكوين الاستجابة الشرطية أكثر من اهتمامه بارضاء الدوافع والحاجات ، وبينما يؤكد ثورنديك أهمية الأثر السار المريح فى تكوين الاستجابة الشرطية « إذا بسـ » «هل» يؤكد أثر الاقتران الزمنى المتكرر المصحوب بأثر مريح . فهو لم يهمل التكرار كما فعل ثورنديك ، ولم يهمل عامل الأثر كما فعل بافلوف . بل ينص على أن تكوين العادة « أى الرابطة بين المثير والاستجابة وقوتها يتوقفان على عدد مرات التكرار المقترن بتدعيم فان تكررت الاستجابة الشرطية دون تدعيم أو بتدعيم سلبى تضاءلت حتى تنطفىء .

غير أن «هل» يختلف مع بافلوف الذى يرى أن الفسيولوجيا « وليس علم النفس ، هى التى تستطيع تفسير عملية التعلم » كذلك يختلف معه إذ يرى أن الاشراف كما وصفه بافلوف ليس إلا حالة خاصة من التعلم لا يفسر معظم أنواع التعلم المعروفة ، ذلك أن التدعيم الأولى لا يقوى الرابطة بين المثير والاستجابة إذا زادت الفترة الزمنية بين المثير الشرطى والاستجابة الشرطية على ٣٠ ثانية ، وهذا لا يتوافر فى معظم أنواع التعلم عند الانسان . وعلى هذا فالذى يفسر أغلب حالات التعلم عند الإنسان هو التدعيم الثانوى الذى يتلخص فى خفض التوتر الناشئ عن دوافع ثانوية كالحاجة إلى التقدير والتشجيع بالألفاظ والمكافآت والرغبة فى جمع المال ...

هذه بعض الملامح الرئيسية لنظرية تعتبر من أعقد وأفضل نظريات التعلم فى الوقت الحاضر . فقد شرحها صاحبها فى ستة عشرة مسلمة وعرضها عرضاً منطقياً دقيقاً محبوبك الأطراف وأقامها على أساس تجريبية مستخدماً

الاحصاء في شرحها وتفسيرها ، مما لا يحتمله كتاب مبدئي في علم النفس .
وحسبنا أن نشير إلى أنه أكد أهمية الدوافع والتدعيم في عملية التعلم كما لم
يؤكدده عالم آخر من علماء التعلم الشرطي ، هذا فضلاً عن جهوده في التوفيق
بين النظريات الاشرافية المختلفة .

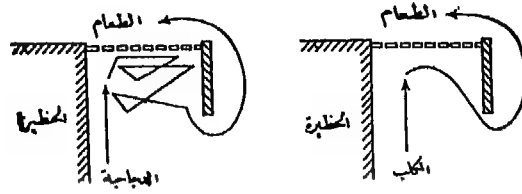
مبدأ التدعيم وقانون الأثر : يؤكد ثورنديك كما قلنا أهمية الأثر السار
المريح في تقوية الرابطة بين المثير والاستجابة الناجحة بما يؤدي إلى تثبيتها
وتكريرها (قانون الأثر) . لكن هذا القانون لا يفسر لنا لماذا نعاود ونكرر
السلوك الذي يوصلنا إلى تحقيق رغباتنا وأمانينا مهما لاقينا في سبيل ذلك
من مشقة وألم ؟ أو لماذا يعضى الطفل في قضم أظفاره في عنف ، ويكرر
هذا السلوك كلما ارتطم بمشكلة « مع ما يصحب سلوكه هذا من ألم جسدى
ونفسى ؟ أو لماذا يستمر المصاب بعقدة ذنب « أى الذى يعانى من حاجة
لاشعورية إلى عقاب نفسه « في تكرير الحوادث التى نضر بصحته أو بسمعته
أو بماله أو عمله ؟... الملاحظ في هذه الأمثلة وغيرها أن السلوك يستهدف
خفض مالى الفرد من توتر وقلق نشأ من دافع مثار أو دافع مكبوت . وهذا
يدعونا إلى إعادة النظر في مفهومى الثواب والعقاب حتى يصبح قانون الأثر
أكثر تمثيلاً مع الواقع . فيكون الثواب إذن هو كل ما يؤدي إلى خفض
التوتر والقلق عند الفرد حتى إن اقترن بالألم ، ويكون العقاب هو كل
ما يعجز عن إرضاء الدافع أو يثير نفوراً أقوى من الدافع فارغام طفل على
تناول طعام لا يسيغه نوع من العقاب . هنا يكون الثواب مرادفاً للتدعيم
الاجبى والعقاب مرادفاً للتدعيم السلبى ، فتجنب فأر المتأهة صدمة كهربية
تصيبه إن دخل دهليزاً مسدوداً يمكن اعتباره نوعاً من الثواب يدعم
استجابة التجنب عنده وأفلات التلميذ دون عقاب من ذنب ارتكبه كالغش
مثلاً نوع من الثواب يشجعه على تكرار الغش . والطالب الذى يتعين عليه
أن يحا . بين كليتين في الجامعة « وهو في حيرة وتردد شديدين ، إن قطع
في الأمر واستراح ، تكون راحته هذه نوعاً من الثواب تدعم هذا القرار
وثبته في نفسه ، والعامل المستجد الذى يتدرب على آلة جديدة إن ظل يتدرب

دون أن يعرف هل يتقدم ويتحسن في تدريبه أم يتأخر ، كان جهله مصدر قلق وتوتر لديه . فإن عرف استراح فكانت هذه الراحة حافزاً له على التقدم في تدريبه .

ومع أن مبدأ التدعيم وقانون الأثر يصفان نفس الظواهر إلا أن بعض العلماء يفضلون استخدام الأول على الثاني لأن مفهوم التدعيم كما رأينا أوسع من مفهوم الأثر . ذلك لأن الأثر لا يتحتم أن يكون على الدوام ساراً مريحاً . ثم إن مفهوم التدعيم أكثر موضوعية من مفهوم الأثر لأنه لا يتضمن الإشارة إلى الحالة الشعورية للتعليم خاصة إن كان حيواناً .. هذا جدل مفيد يؤدي إلى زيادة الدقة في استخدام المصطلحات ، لكنه يهم الباحث النظري أكثر مما يهم طالب علم النفس من الناحية العملية .

١٢ - نظرية التعلم بالاستبصار

عابت مدرسة الجشطالت على ثورنديك أن الأقفاس التي كان يستخدمها في تجاربه لا تسمح للحيوان باظهار قدرته على التعلم ، لأن المزالج والأكر والأزرار وغيرها من مفاتيح الأقفاس مخبوءة خافية بحيث لا يستطيع الحيوان معالجتها وهو يتلمس الخروج من مأزقه . إلا عن طريق المصادفة في حين أن الاختبار الصالح لقياس القدرة على التعلم يجب أن تكون جميع عناصره واضحة ماثلة أمام عيني الحيوان . فإن كانت لديه قدرة على الملاحظة وإدراك العلاقات تسنى له أن يحل المشكلة بغير هذا التخبط الذي تفرضه طبيعة المشكلة . لذا أجرى اتباع هذه المدرسة تجارب تفادوا فيها هذا العيب - أجروها على الطيور والأسماك والأرانب والقطط والقردة والأطفال والكبار . وكان من أبرعها تلك التجارب التي أجراها «كهلر» Koehler على القردة العليا فمن الاختبارات الواضحة البسيطة التي استخدموها أن يضعوا الحيوان الجائع أمام عتبة بطبيعة الحال - في قفص مؤخره غير مغلق وواجهته من قضبان يستطيع الحيوان أن يرى من خلالها طعاماً (شكل ١٦) . من هذا الشكل يتضح لنا إلى أي حد يختلف سلوك الدجاجة عن الكلب في حل هذه المشكلة .



(شكل ١٦)

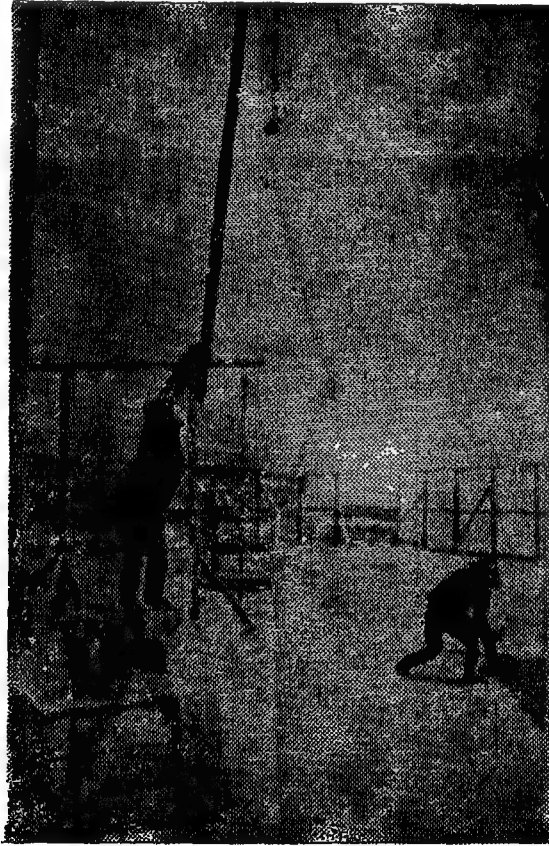
فالكلب لم يلبث أن قام بحركة التناف (١) . بمجرد ولوجه القفص دون تردد أو تريت أو اندفاع إلى الأمام للوصول إلى الطعام ، في حين أن سلوك الدجاجة يبدو فيه التخبط والمحاولات العمياء والاندفاع المباشر للنفاذ من واجهة القفص . ولو أعدنا التجربة وجدنا الدجاجة تظل في تمبسطها ولكن بدرجة أقل منه في المرة الأولى. أما الكلب فيبدو من سلوكه أنه لاحظ وادرك على حين فجأة العلاقة بين الوسيلة والهدف ، بين حركة الالتفاف والظفر بالطعام. وهذا يأذن لنا أن نستنتج أنه حل المشكلة حين لاحظ أن الطريق المباشر إلى الطعام لا يجدي — هذا الحل الفجائي للمشكلة الذي يقوم على الملاحظة وإدراك العلاقات والالتفاف حول العقبة هو التعلم بالاستبصار .

تجارب كهلر على الشمبانزى :

من تجارب هذا العالم أنه وضع أحد القردة العليا ، وهو جائع ، في حظيرة يتدلى من سقفها بعض ثمرات الموز مما لا يستطيع الحيوان الوصول اليه بلذراعه أو بالوثوب اليه . وكان بالحظيرة عدة صناديق فارغة تقع في مجال إدراك الحيوان (أنظر شكل ١٧) . فبدأ الحيوان بمحاولات كثيرة للوثوب لم تنته بالنجاح طبعاً وكان يستسلم بعدها ويرتد إلى مؤخرة الحظيرة غضباناً أسفاً ، وعلى حين فجأة اندفع إلى أقرب صندوق وأخذ يرمحه حتى أصبح أسفل الموز ثم وثب عليه فلم يفلح في بلوغ غايته ، فبدت عليه مظاهر اليأس والانفعال . وعلى حين فجأة اندفع إلى صندوق آخر وأخذ

(١) من العسير جداً على الحيوانات الدنيا القيام بحركات التناف أى الاعتماد عن الهدف بغية الوصول إليه لأنها تعنى أن الحيوان تغلب عن اندفاعه الفريزى . وهذه المشكلة يسهل على كبار الكلاب حلها إلا إذا كانت في حالة جوع شديد . هنا يجدها الطعام بقوة تمهيا عن رؤية حلول أخرى ممكنة .

ينظر اليه تارة وإلى الموز طوراً ، ثم دفعه دفعة خفيفة « ثم عاد ينظر إلى الموز مرة أخرى ، حتى إذا ما أصبح الصندوق قاب قوسين أو أدنى من مسقط الموز حمله فوضعه على الصندوق الأول ، ثم وثب عليهما لكنه لم يوفق . » فأعاد محاولاته الفاشلة واعتراه الانفعال ، حتى انتهى إلى وضع صندوق ثالث ، ثم وثب عليها جميعاً وأستولى على غنيمته فرحاً بها وجديراً بها أيضاً .. وفي تجربة أخرى أستعان القرد بعضاً حين لم تكفه الصناديق الموجودة أمامه وحدها .

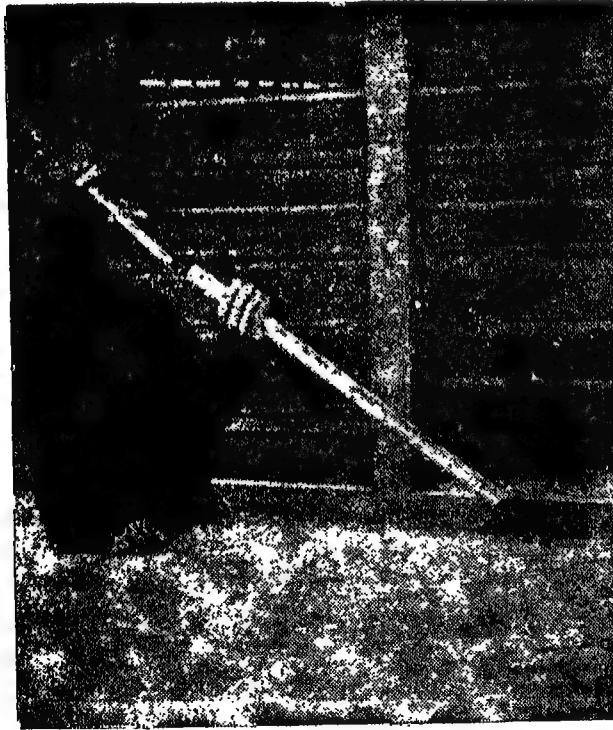


(شكل ١٧)

الحق أنه اكتشف «مبدأ» لا يقل في روعته عن مبدأ الوصول إلى القمر بصاروخ ذي عدة مراحل ، لكننا يجب ألا ننسى أنه بدأ معالجته للمشكلة عن طريق المحاولات والأخطاء الصريحة ..

ومما يجدر ذكره أن الصناديق إن كانت بمنأى عن مجال إدراك الحيوان ازدادت المشكلة صعوبة أو تعذر عليه حلها لأن ذلك يعوقه عن ادراك الموقف الكلى .

وليك تجربة أخرى أجراها العالم نفسه على الشمبانزى «سلطان» أذكى مألديه من القردة العليا « ولم يفلح في حل المشكلة من بينها غيره . وضع سلطان في حظيرة واجهتها من قضبان حديدية « ووضع خارج الحظيرة ثمرات الموز مما لا يستطيع القرد بلوغه بذراعيه . وكان بداخل الحظيرة «



(شكل ١٨)

وفي مجال إدراك الحيوان « قصبتان احدهما طويلة والأخرى قصيرة وكل منهما لا تكفى وحدها لبلوغ الموز إن اتخذها القرد أداة لجذبه « فلبث القرد أكثر من ساعة يجرب كل قصبة بمفردها ويفشل بطبيعة الحال « حتى يأس واستسلم وارتد إلى مؤخرة الحظيرة . ثم أخذ يلعب بالقصبتين . وبينهما هو كذلك إذا بطرف قصبة يلج في طرف الأخرى « عن طريق المصادفة فيما يبدو « عندها وثب القرد على التو إلى واجهة الحظيرة وأخذ يستخدم القصبة المركبة في جذب الموز ، وبينما هو كذلك إذ انفصلت القصبتان احدهما عن الأخرى فسارع إلى وصلهما (أنظر شكل ١٨) « وظفر سلطان بالموز عن استحقاق يتفق مع «فخامة» اسمه . لكنه لم يقف ليأكل الموز بل طفق يجذب بأدائه المبتكرة أشياء أخرى ملقاة على الأرض وقد بدت على وجهه أمارات الفرح والرضا كما يفرح الإنسان بمسألة حلها أو اختراع وفق إليه . فلما أعيدت عليه التجربة في اليوم الثاني لم يلبث غير بضع ثوان ثم شبك القصبتين كما فعل بالأمس . بل لقد استطاع في تجارب تالية أن يركب قصبة طويلة من ثلاث قضبات قصار . ومما يجدر ذكره مرة أخرى أن القصبات إن لم تكن في مجال إدراك الحيوان ازدادت المشكلة صعوبة أو تعذر عليه حلها كأن البعيد عن «عين» الحيوان بعيد عن «عقله» .

التعلم عند الجشطلت :

١ - خرج أصحاب هذه المدرسة من تجاربهم الكثيرة على الإنسان والحيوان ، ومن إعاداتهم تجارب من سبقوهم من الباحثين .. خرجوا بأن التعلم لا يتم عن طريق المحاولات العمياء الخالية من الملاحظة والتفكير والذكاء بل عن طريق «الاستبصار» أي الملاحظة والفهم وإدراك العلاقات . إنهم لا ينكرون دور المحاولات والأخطاء في التعلم لكنهم ينكرون أنها تنحبط أعمى لاصلة له بالمشكلة . فالقطة المحبوس في القفص كانت حركاته من بدء التجربة موجهة وذات معنى ، فقد كان ينظر دائماً إلى الطعام وقضبان

القفص ولم يكن ينظر إلى الساعة المعلقة على حائط الحجرة أو إلى الكرافت الحمراء التي يلبسها المحرب . وكان ينتبه حين تعاد عليه التجربة إلى موضع مزلاج الباب ثم إلى المزلاج نفسه .. وهذا يمكن اعتباره استبصاراً بسيطاً على مستوى حطيط .

٢ - ثم إنهم لا ينكرون عامل المصادفة في الوقوع على الحل الصحيح ، لكنهم ينكرون أنه أهم ما يحدث في عملية التعلم .

٣ - وفي حين يرى كثير من السلوكيين والإشرافيين أن التعلم يتلخص في ترابط آلي بين مراكز معينة للحس ومراكز معينة للحركة في المخ ، أي أن التعلم يحدث نتيجة لرباط عصبي نوعي Specific بين مراكز حسية ومراكز حركية معينة عن طريق التمرين والتكرار ، يرى أصحاب الجشطت أن التعلم هو استجابة الكائن الحي كله للموقف كله . وفي التعلم يعمل الجهاز العصبي كله كوحدة : فالقط المحبوس حين تعلم فتح باب القفص ، كان يفتحه مرة بمخلبه ، وأخرى بفمه ، وثالثة بظفره ، مما يدل على أن سلوكه لم يكن نتيجة ترابط آلي بين مشيرات واستجابات نوعية جزئية .. ونحن نتعلم الكتابة والرسم باليد اليمنى بعد تكرار وتمارين موصول . لكن لو طلب إلينا بعد ذلك أن نكتب كلمة أو نرسم خريطة على الرمل باليد اليسرى أو باصبع القدم استطعنا ذلك .. وقد قام الفسيولوجي الجشططي «الاشلي» Lashley بتجارب بينت أن العادات لا تكتسب بالتكرار الذي يقوى مسالك عصبية خاصة في الدماغ . فقد عود قرداً أن يفتح باب صندوق بيده اليمنى بينما كانت يده وذراعه اليسرى مشلولتين بعملية جراحية في النصف الأيمن من مخه ، وبعد أن تعلم شلت يده وذراعه اليمنى بعملية جراحية في النصف الأيسر من مخه ، ثم أعطى الصندوق قبل أن يبرأ جانبه الأيمن « ففتح بابه بنجاح بيده اليسرى .

إذن فم يتلخص التعلم عند مدرسة الجشطت ؟ يتلخص التعلم في أنه كسب الاستبصار في موقف معين .

مفهوم الاستبصار ومظاهره : Insight

الاستبصار عند مدرسة الجشطت هو الإدراك الفجائي أو الفهم الفجائي

لما بين أجزاء الموقف الأساسية من علاقات لم يدركها الفرد من قبل ، وذلك أثناء محاولات وأخطاء تطول أو تقصر . أو هو الحل الفجائي للمشكلة سواء سبقته أم لم تسبقه محاولات وأخطاء . والاستبصار دليل على أن الفرد فهم المشكلة وعرف ما يجب عمله لحلها . ومما يدل على أن الحل جاء عن طريق الاستبصار في التجارب السابقة :

١ - أن الحيوان انتقل انتقالاً فجائياً لا تدريجياً من محاولاته الفاشلة إلى استخدام القصة المركبة . فالتحسن في التعلم بالاستبصار يحدث بصورة فجائية لا بصورة تدريجية كما في التعلم بالمحاولات والأخطاء . ويبدو على هيئة انخفاض مفاجيء في منحنى التعلم .

٢ - أن الحيوان حين أعيدت عليه التجربة لم يكرر المحاولات الفاشلة بل حل المشكلة في بضع ثوان مما يدل على أنه فهم « سرها » ومفتاحها .

٣ - أن الحيوان لجأ إلى استخدام الحيلة كالالتفاف حول العقبة (أنظر ص ٢٦٦) أو استخدام أداة (عصا أو صندوق) « فحركة الالتفاف حول العقبة - وهى ابتعاد عن الهدف - حركة إن نظرنا إليها فى ذاتها لم يكن لها معنى » بل كانت دليلاً على الحمق . إنما يصبح لها معنى إن نظرنا إليها على أنها وسيلة لبلوغ هدف ، فبعد أن كانت مقدمة القفص عقبة فى سبيل الهدف ، أصبحت شيئاً يدار حوله لبلوغ الهدف . أى أن الحيوان أدرك علاقة جديدة بين عناصر المواقف . وهذا هو الاستبصار . وقد يقول قائل أنتخذ من هذه الحركة البسيطة دليلاً على الذكاء ؟ (الذكاء عند مدرسة الجشطت ضرب من الاستبصار) . نعم « وإلا فلماذا لم تظل الدجاجة مسمرة أمام الحاجز لا تتحرك ؟ ولماذا غيرت اتجاهها وهى التى يجذبها الطعام بشدة وباستمرار ؟ الحق أن تغيير الفرد اتجاه سيره والالتجاء إلى طريق غير مباشر لبلوغ هدفه » لا يمكن أن يكون سلوكاً أعمى . فالدجاجة قد لجأت إلى الحيلة واستخدمت خاصية عامة من الخصائص المكانية .

٤ - التعميم : أن الحل الذى يظفر به الفرد عن طريق الاستبصار

فى موقف يفيد منه فى مواقف أخرى جديدة تختلف عن الموقف الأول بعض الاختلاف، وهذا على خلاف التعلم عن طريق المحاولات والأخطاء . فالقرد الذى تعلم استخدام عصا للاستيلاء على ثمرات من الموز معلقة فى سقف حظيرته إن لم يجد العصا استخدم بدلا منها أشياء تختلف عنها شكلا وحجما ولونا ومادة . فقد يستخدم بدلا منها غصن شجرة أو لوحاً من الخشب أو قضيباً من الحديد أو قصبه من الخيزان ، كأنه اكتشف «مبدأ» . كما أن يستخدم العصا نفسها للاستيلاء على أشياء أخرى ليست فى متناوله أو للحفر فى الأرض . وقد دلت تجارب على أن الأطفال الذين استطاعوا الكشف عن مبدأ الحل فى موقف مشكل تسنى لهم الإفادة من هذا المبدأ فى حل مشكلات مماثلة . وهذا ما يعرف بانتقال أثر التعلم مما سنعالجه فى الفصل التالى .

الاستبصار فهم وتنظيم :

رأينا من التجارب التى أجريت على الشمبانزى أن الصناديق أو العصى إن كانت بعيدة لاتقع فى مجال إدراك الحيوان أو كانت فى مؤخرة الحظيرة فإن يجد صعوبة فى استخدامها أو لا يستخدمها حتى إن سبق له استخدامها من قبل . وحتى إن نظر عرضاً إلى الصندوق وحده أو العصى وحدها لم يستطع استخدامها . كذلك الحال إن نظر إلى الطعام وحده . وهنا تقول الجشطت إن الحل لا بد أن يكون قد حدث فى المجال الإدراكى للحيوان . لا بد أن الحيوان بعد محاولاته العدة قد تغير ادراكه للموقف فتغير سلوكه (الإدراك يوجه السلوك ويعدله) ويعبر الجشطتيون عن ذلك بقولهم أن الفرد أعاد تنظيم مجاله الإدراكى فاستطاع أن يدرك بين أجزائه علاقات لم يكن يدركها من قبل . ومما يساعد الفرد على إعادة التنظيم مالدیه من ذكاء ، والعوامل الموضوعية لصياغة المدركات من جهة أخرى (التقارب ، التشابه ، الشمول « الاغلاق ..) فعناصر الموقف إن كانت متقاربة أو متشابهة أو مجتمعة .. سهل على الفرد حل المشكلة .

من هنا نستطيع أن نخرج بنتيجتين :

١ - أن سيكولوجية التعلم عند الجشطلت تقوم على سيكولوجية الإدراك الحسى .

٢ - أن التعلم بالاستبصار لابد أن يقوم على (الفهم الكلى) للموقف كله لا لأجزائه فرادى - كما زعمت الترابطية حين قالت إن التعلم هو عقد أو تقوية روابط بين جزئيات ، أى بين مثيرات معينة واستجابات معينة - وهكذا يكون التعلم ضرباً من التأليف والتفكير بل والابتكار أحياناً .

إعادة تنظيم المجال الإدراكى :

لايضاح هذه النقطة نقول إن الإنسان قد يقوم بشرح أو وصف مسألة لآخر ، غير أن المستمع لا يستطيع فهم ما يقال له . فإذا قام الشارح بعرض المسألة نفسها بأسلوب جديد - دون حذف أى عنصر من عناصر المسألة أو اضافة عنصر جديد إليها ، وجد أنها لاقت فهماً سريعاً من المستمع ، وكل ما حدث هو أن الشارح أعاد تنظيم عناصر المسألة بصورة يسرت فهمها . فإذا طرحت السؤال الآتى على شخص ما : «حسن أكبر من زكى ومحمد أصغر من زكى ، فن أكبر الثلاثة ؟» فقد يتلبث المسئول برهة حتى يجيب . أما إن طرحت السؤال على النحو التالى ؟ «حسن أكبر من زكى ، وزكى أكبر من محمد ، فن أكبرهم ؟» أجاب على الفور لأن صيغة السؤال الثانى أبسط بكثير من صيغة الأول .

نتائج تجريبية عن الاستبصار :

أجرى كثير من العلماء - من اتباع مدرسة الجشطلت وغيرهم - تجارب مختلفة على الحيوانات الدنيا والعليا وعلى الأطفال والراشدين فخرجوا منها بالنتائج الآتية :

١ - أن الاستبصار لا يتضح فى تعلم الحيوانات الدنيا اتضاحه فى تعلم الحيوانات العليا وخاصة القردة وذلك لما لها من قدرة أكبر على الملاحظة . كما أنه أظهر لدى الراشدين منه لدى الأطفال ، وأظهر لدى كبار الأطفال

منه لدى صغارهم . وبعبارة أخرى تتوقف قدرة الفرد على التعلم بالاستبصار على مستوى ذكائه وكذلك على سنه وخبرته . ولا غرابة في هذا فالذكاء عند مدرسة الجشطت ضرب من الاستبصار .

٢ - كما دل الاستبطان على أن التعلم بالاستبصار تسبقه غالباً مرحلة من المحاولات والأخطاء الذهنية لدى الكبار من بنى الانسان ، وربما كان الأمر كذلك لدى الاطفال .

٣ - والفهم الذى يتضمنه الاستبصار قد لا يظهر على نحو فجائى كما تصرح مدرسة الجشطت ، بل قد يكون هذا الفهم جزئياً تدريجياً خاصة إن كانت المشكلة صعبة « أما الاستبصار الفجائى فأجدر أن يسمى « بالإلهام » Inspiration أو « الإشراق » Illumination . مثل المستبصر كمثل الصاعد على جبل لا يلبث حين يخطو خطواته الأخيرة الى القمة أن يرى منظرأ شاسعاً من الحقول والانهار والوديان والسهول والمزارع . لكنه قبل أن يصل الى القمة يرى جوانب جزئية (استبصارات جزئية) لهذا المنظر الشاسع الجديد . وقد تم الخطوة الأخيرة نحو الاستبصار الكلى على حين فجأة ، لكنها ، فى المشكلات الصعبة - تسبقها خطوات تمهيدية كثيرة من المحاولات الفاشلة قبل الوصول الى الهدف .

٤ - يجدر التمييز بين نوعين من الاستبصار : الاستبصار القبلى foresight وهو ادراك الطريق الصحيح الى الهدف قبل السير فيه . ويحدث هذا عادة حين تكون عناصر الموقف واضحة ظاهرة .. والاستبصار البعدى hindsight وهو ادراك الطريق الصحيح بعد عدة محاولات فاشلة أو بعد حركة موفقة أوحى بالحل ، أو عن طريق المصادفة . ويحدث هذا عادة حين تكون عناصر الموقف خافية أو غامضة كما فى حالة القفص فى القفص ، والفأر فى المتاهة ، والانسان والملقتان .

١٣ - تعلم الانسان وتعلم الحيوان

مع أن مبادئ التعلم متشابهة « كما رأينا ، عند الإنسان والحيوان ، إلا أن هناك فوارق جمّة فى التعلم بينهما مما جعل قدرة الانسان على التعلم أكبر بكثير وأشمل منها عند الحيوان :

- ١ - فدوافع الانسان إلى التعلم وبواعثه أكثر عدداً وأوسع مدى من دوافع الحيوان وبواعثه .
- ٢ - والإنسان أدق في الملاحظة « وأقدر على التصور الذهني والتذكر ورؤية العلاقات الهامة ، ومالديه من ذكاء لا يدانيه فيه أى حيوان .
- ٣ - وهو أقدر على ضبط انفعالاته وابتعد عن الارتباك والتخبط الحيوانى مما يتيح له توجيه طاقة أكبر إلى حل مشكلاته .
- ٤ - ومن ميزات الإنسان قدرته على استخدام الرموز : اللغة والأعداد والأشكال الهندسية .. كذلك قدرته على التخطيط واستنتاج المبادئ العامة « ووزن الاحتمالات المختلفة فى ذهنه لا يجر كاته .
- ٥ - هذا إلى ما لديه من مهارة يبرز بها أى حيوان آخر .

وقد رأينا أن كلا من الإنسان والحيوان يكتسب مهارات حركية ويتعلم حل مشكلات تتطلب الالتفاف حول الهدف واستخدام أدوات .. وذلك عن طريق المحاولات والأخطاء الحركية الظاهرة وعن طريق ادراك العلاقات الهامة أى الاستبصار أحيانا « أما الإنسان فأقدر على كسب المهارات وحل المشكلات عن طريق المحاولات والأخطاء الذهنية والاستبصار .

١٤ - الموقف الحاضر من عملية التعلم

هل هناك عمليات تعلم مختلفة أم عملية واحدة لها مظاهر مختلفة ؟ يميز بعض العلماء النظريين بين أنواع مختلفة من التعلم كالتعلم الحركى واكتساب المعلومات « ويرى أحد هؤلاء أن هناك ستة أنواع مختلفة من التعلم .

أما التعلم الشرطى فيعتقد بعض علماء النفس أنه لا يعدو أن يكون أبسط صورة من صور التعلم . ويرى بافلوف وأتباعه أنه أساس كل تعلم . ويعتقد الكثيرون أن مبادئ اكتساب الاستجابة الشرطية تقوم بدور فى كل تعلم .

وفى مقابل الترابطيين الإشرافيين الذين يرون أن التعلم عند الإنسان الحيوان ترابط آلى بين مثيرات واستجابات ، ترى مدرسة الجشطت أن التعلم عند الإنسان والحيوان لا يتم عن طريق ترابط آلى، أو بمحاولات وأخطاء

عمياء « بل عن طريق الاستبصار أى عن طريق الملاحظة والفهم وإدراك العلاقات « أى تنظيم المجال الإدراكي ، فعملية التعلم عملية غرضية ارتيادية ابتكارية قوامها الفهم والتنظيم .

الواقع أنه ليس لدينا اليوم فى علم النفس نظرية واحدة تفسر مختلف أنواع التعلم ، بل هناك أكثر من نظرية ، بل خلاف حتى بين النظريات المتعددة فى كيفية حدوث التعلم .

وقد يرجع هذا الخلاف إلى أن التعلم عملية شديدة التنوع لأنها تتصل بكل تغير يطرأ على أفعالنا وأفكارنا وحالاتنا النفسية الشعورية واللاشعورية « كما أنها على درجات مختلفة من التعقيد « كما قد يرجع إلى اختلاف المواقف التعليمية التى يدرسها العلماء ويجرون عليها التجارب « ثم محاولة تعميم التفسير على مواقف من نوع آخر .

ونشير أخيراً إلى أنه يجب التمييز بين طرق التعلم ونظريات التعلم . فهناك التعلم عن طريق المحاولات والأخطاء ، والتعلم عن طريق الاستبصار ، وغالباً ما تشترك هذه الطرق بعضها مع بعض فى ضروب التعلم المعقدة كتعلم لعبة الشطرنج أو قيادة سيارة أو الأسلوب العلمى فى التفكير . وبعبارة أخرى فطرق التعلم ليست متنافية أو متناقضة « وهذا على خلاف النظريات التى تزعم كل واحدة منها أنها تفسر جميع صور التعلم . إن القطع بأن نظرية واحدة تفسر الصور المختلفة للتعلم حكم تعسفى لأنه يخضع الوقائع للنظريات بدل أن يفسر الوقائع بالنظريات . فالنظريات مهما كانت ملتزمة يجب أن تدعن آخر الأمر لمنطق الواقع . لقد كان أحد أنصار (زينو) يحاول أن يقنع (ديوجين الكلبى) باستحالة الحركة ، فما كان من ديوجين إلا أن تحرك وابتعد عنه ! على أن هذه النظريات المختلفة للتعلم تتفق على النقاط الآتية :

- (١) الدافع شرط ضرورى للتعلم .
- (٢) أثر الثواب والعقاب فى التعلم .
- (٣) الاقلال من أهمية التكرار فى التعلم .

(٤) إنتقال أثر التعلم وشروط هذا الإنتقال .

وسيتضح هذا كله تفصيلا فى الفصل التالى

ونلخص بعض ما سبق فيما يأتى :

— لماذا نتعلم ؟ .. لوجود مشكلة ودافع

— كيف نصل الى الاستجابة الصحيحة ؟ .. عن طريق المحاولات

والاخطاء أو الاستبصار أو التمييز .

— لماذا نكرر الاستجابة الصحيحة ؟ .. لأنها تدعم فتثبت « وغيرها

تنطقى وتزول .

— كيف نكتسب العادات والمهارات والانجاهات ؟ .. عن طريق

التعميم .

الفصل الثالث

التعلم .. تطبيقاته

التعلم والتعليم

لم يقتصر البحث في موضوع التعلم على التجريب على الحيوانات في معامل علم النفس ، بل أجريت بحوث وتجارب كثيرة في فصول الدراسه وفي ميدان الصناعة والتدريب المهني وفي حلقات التوجيه والاصلاح الاجتماعي وفي ساحات القوات المسلحة .. وخرج الباحثون بعدة مبادئ تهيمن على عملية التعلم أيا كان نوعه : من التعلم الذي يستهدف حفظ قصيدة من الشعر إلى تعلم خردة أو منشار كهربى ، ومن التعلم الذي يستهدف تحصيل المعاني والأفكار إلى تعلم القواعد الخلقية والاتجاهات الاجتماعية .. هذه المبادئ ما هى إلا قواعد تسهل عملية التعلم على المتعلم والمعلم جميعاً ، أو هى بعبارة أخرى صفات للتعلم الجيد . ويقصد بالتعلم الجيد ذلك الذى لا يتطلب وقتاً أطول مما يجب ، أو جهداً كبيراً لا داعى له ، وهو التعلم الذى لا يسارع اليه النسيان والذى يستطيع المتعلم استخدامه والافادة منه في مواقف جديدة كثيرة .

وإذا كان التعلم هو عملية تعديل في سلوك الفرد واتجاهاته ومعلوماته فالتعليم هو معونة المتعلم وارشاده حتى يظفر بما يرجى له من مكتسبات ولا يتاح هذا للمعلم إلا إذا أحاط بعملية التعلم : طرقها وشروطها والعوامل المختلفة التى تؤثر فيها ، هذا الى إلمامه بطبيعة المتعلم ودوافعه وخبراته . فعملية التعلم إذن توجه عملية التعليم وتبني لها الظروف المواتية لتيسيرها وذلك بمراعاة مبادئ التعلم .. واليك أهمها :

١ - مبدأ الدافعية والتدعيم

يتعلم الإنسان إن كانت لديه القدرة على التعلم ، واتيحت له الفرصة للتعلم

وقدم اليه الارشاد فيما يتعلم . غير أن القدرة والفرصة والارشاد لا تجدى جميعا إن لم يكن لدى المتعلم ما يدفعه إلى التعلم . فلا تعلم بدون دافع . ذلك أن التعلم كما قدمنا هو تغير في السلوك ينجم عن نشاط يقوم به الفرد « والفرد لا يقوم بنشاط من غير دافع . لقد رأينا من التجارب التي تجرى على الحيوانات أن الحيوان لا يبدأ نشاطه التعليمي إلا بتأثير دافع الجوع أو العطش أو الاستطلاع أو الهرب من قفص أو تجنب موقف مؤلم ، كذلك الحال في تعلم الإنسان السير في متاهة أو حل لغز ميكانيكي » فقد يكون الدافع هنا مجرد الرضا من تعلم السير في المتاهة « أو كلمة تشجيع من المحرب ، أو دافع الظهور والتغلب على العقبات » كما رأينا من قبل أن «التدعيم» يتوقف على الدوافع . فإن كان الحيوان جائعا وجب اثابته بالطعام ، وإن عثوره على الطعام يحدد اختياره الطريق الصحيح في المتاهة . فالتدعيم عامل اختيار .

فالدافع شرط ضرورى لكل تعلم . وكلما كان الدافع قويا زادت فاعلية التعلم أى مثابة المتعلم عليه واهتمامه به ، على أن نذكر أن الدافع إن زادت شدته على حد معلوم عطل التعلم . فالخوف الشديد من الفشل في الامتحان قد يعطل الطالب عن التحصيل .

وقد أدى أهمال الدوافع والميول في ميداني التعليم والصناعة بوجه خاص ، أدى إلى نتائج سيئة أو خطيرة ، منها استخدام المتعلم أو المتدرب قدراته إلى أدنى حد ، أو استخدامها عقبا ، أو مسارعة التعب والملل إلى نفسه . فمن الملاحظ أن تلاميذ المدارس ينفقون ثلاثة أعوام أو تزيد في تعلم لغة أجنبية لا يتقنها أغلبهم « مع ما دلت عليه الملاحظة من أن الجندي المتوسط في الجيش الأمريكى يستطيع الحديث بلغة أجنبية في بضعة أشهر ، ولا شك أن هذا الفارق الكبير يرجع بعضه إلى أن الجيش يصطنع طرقا أفضل في التعليم » غير أن أغلبه يرجع في أكبر الظن إلى قوة الدافع لدى الجندي لأنه يستطيع أن يفهم وأن يلمس السبب الواقعى لدراسة اللغة وذلك على نحو أسرع وأسهل من التلميذ الذى قد يرى أن تعلم اللغات مطلب تفرضه عليه برامج التعليم

ليس غير . وكثيرا ما نخفق في تعليم الأميين من الكبار القراءة والكتابة لأننا لم نخلق في نفوسهم الرغبة في التعلم قبل البدء في تعليمهم . بل كثيرا ما نجد صعوبة في تعليم الأطفال القراءة والكتابة للسبب نفسه . والملاحظ أن الموظف الذي يوعد بالترقية إلى درجة أعلى إن ظفر بشهادة معينة في دراسة معينة « الملاحظ أنه ينكب على الدراسة حتى يتمها في وقت قصير . كذلك الفتاة التي تصبو أن تشغل وظيفة سكرتيرة سرعان ما تتعلم الكتابة على الآلة الكاتبة وتلخيص ما يعل عليها في بضعة أسابيع . ودون هذه الدوافع الخاصة قد يتلكأ الموظف أو الفتاة فلا يتعلمان ما تعلماه إلا بعد عدة سنين .

والدوافع ليست ضرورية لبدء التعلم فحسب بل ضرورية أيضا للاستمرار فيه ولإتقانه وللتغلب على ما يعترضه من صعوبات وعقبات ولا استخدامه في مواقف جديدة . ذلك أن الدافع القوي يزيد من اليقظة وتركيز الانتباه « ويؤخر ظهور التعب « ويحول دون ظهور الملل ، ويجعل المتعلم أكثر تقبلا لما يوجه إليه من نصيح وإرشاد كما يزيد من مثابرته وقدرته على مقاومة ضروب الاغراء .

وليدكر المعلم دائما أن حفز المتعلم على التعلم مسألة وجدانية لا يمكن إقامتها على الوعظ والنصح بل على الاتصال الشخصي والعلاقة الودية بين المعلم والمتعلم جميعاً .

وسندرس فيما يلي أثر الدوافع والبواعث التالية : ١ - الثواب والعقاب « ٢ - المنافسة ، ٣ - معرفة المتعلم نتائج تعلمه ، ٤ - تعمد التعلم .

الثواب والعقاب :

إن قانون الأثر الذي صاغه ثورنديك جعل الدوافع تحتل مركز الصدارة في عملية التعلم ، وقد أدى ذلك إلى الاهتمام بقضية الثواب والعقاب في المدارس والاصلاحيات والسجون ، كما أدى إلى اجراء بحوث تجريبية كثيرة في هذا الموضوع . الواقع أن الناس من قبل قانون الأثر كانوا دائما يرون أن للعقاب شروطا يجب أن تراعى كي يكون مثمرا منها أنه يجب أن يتلو الذنب مباشرة

والأى يكون من الخفة بآى لا بآى أو من الشدة بآى يشعر بالظم أو من النوع الذى بآى الكبرياء . ومنها أن الاسراف فى العقاب يذهب بقيمته . كذلك الحال فى التهديد دون عقاب .. ثم جاءت التجارب تؤيد هذه الشروط وتزيد عليها . من ذلك :

١ — أن الثواب أقوى وأبقى أثرا من العقاب فى عملية التعلم ، وأن المدح أقوى أثرا من الذم بوجه عام. ومن التجارب التى تذكر بهذا الصدد أن كلفت مجموعات ثلاث من الأطفال تعلم بعض المسائل الحسابية . وكانت الأولى تتعلم دون نقد أو تشجيع . على حين كان المآرب يآبر أفراد المجموعة الثانية على الدوام بمدى تقدمهم وتحسنهم ، أما المجموعة الثالثة فكان يقال لأفرادها أثناء التعلم أنهم أغبياء كسالى غير أكفاء . وقد أسفرت التجربة عن أن المجموعة الأولى كان تقدمها فى التعلم دون المجموعتين الأآريين . أما المجموعتان الأآريان اللتان أثبتت أحدهما وعوقت الأآرى أثناء التعلم فقد ارتفع مستوى التعلم لديها فى أول الأمر ، لكن سرعان ما انحط مستوى المجموعة التى عوقت انحطاطا ملحوظا فى حين ظل تقدم المجموعة التى أثبتت مستمرا موصولا . وفى هذا ما يشير إلى أن أثر العقاب مؤقت لا يدوم .

٢ — أن الجمع بين الثواب والعقاب أفضل فى كثير من الأحوال من اصطناع كل منها على حدة ، فىستخدم العقاب لكف السلوك المعوج حتى يستقيم فىثاب عليه الفرد ، فىكون العقاب فى هذه الحالة بمثابة ألم مؤقت فى سبيل لذة أكثر دوما . يعزز هذا ما لوحظ من أن كثيرا من نزلاء السجون لا بآى فى تهذيبهم ما يبذل من جهود مثببة إن لم يقترن ذلك بالتهديد بالعقاب وكل أب أو مرب يلمس ضرورة استخدام العقاب واللوم فى تطبيع الأطفال

٣ — أن أثر الثواب الإجابى فى حين أن أثر العقاب سلبى ، لأن العقاب يآذر الفرد من أن يسلك سلوكا معينا فى موقف معين بآلب له الأذى والالم أو لأنه يآخف الفرد من شىء معين . وذلك دون أن يرشده إلى ما بآب عمله .

٤ — وما وجدته ثورندىك وغيره أن أثر الجزاء — ثوابا كان أم عقابا

يبلغ أقصاه حين يعقب السلوك مباشرة ٥ ولكن أثره يضعف كلما طالت الفترة بينه وبين السلوك . فلكي يكون الجزاء مثمرا يجب أن يكون عاجلا مباشرا ٥ أو على الأقل لا يكون متأخرا إلى حد كبير - خاصة مع الأطفال . فخير الجزاء عاجله .

٥ - ان العقاب المعتدل مدعاة في كثير من الأحيان إلى أخذ الحيلة والحذر وتجنب الأخطاء التي كان يمكن أن تمر دون أن يلحظها الفرد ، أما العقاب الذي يجرح كبرياء الفرد أو الذي يتخذ شكل توبيخ علني فنوع ضار عقيم من العقاب تزيد أضراره على فوائده إذ أنه قد يولد في نفس المعاقب الكراهية أو الشعور بالنقص أو فقد الثقة بالنفس . ومن التجارب التي تدل على الأثر النافع للعقاب المعتدل تجربة أجريت على مجموعتين كل منهما ٤٠ طالبا يتعلمون السير في متاهة يدوية وكان المخطئ في المجموعة الأولى يجازى على خطئه بصدمة كهربائية خفيفة ، في حين كان الخطأ في المجموعة الثانية لا يعاقب عليه بشئ . وقد أسفرت النتيجة عن أن هذا العقاب المعتدل أنقص عدد المحاولات اللازمة للتعلم بمقدار النصف ، كما أنقص الزمن اللازم للتعلم بمقدار ٣٠٪ ٥ وكان أفراد المجموعة الأولى أكثر حرصا إذ كان الزمن الذي يستغرقونه في المحاولة الواحدة أطول من الزمن الذي يستغرقه أفراد المجموعة الثانية ، كما أنقص هذا العقاب العدد الكلي للأخطاء بمختلف أنواعها .٥ على أن هناك تجارب أخرى تدل على أن العمل الذي يراد تعلمه ان كان بسيطا والعقاب شديدا ، عرقل العقاب التعلم بدل أن يساعد عليه .

٦ - اتضح من بحث تجريبي دقيق أن الأطفال المنبسطين يضاعفون جهودهم عقب اللوم ، في حين أن المنطوين يضطرب انتاجهم عقب اللوم . كما ظهر أيضا أن بطئ التعلم يحفز الثناء أكثر من النقد ، في حين أن النقد واللوم أجدى مع الموهوبين منه مع بطء التعلم .

هذه التجربة الأخيرة توجه أنظارنا إلى ضرورة مراعاة الفروق بين الأفراد في توقيع العقاب . فالعقاب الذي يجدى مع المرأة قد لا يجدى مع

الرجل ، والذي يجدى مع الطفل قد لا يجدى مع الكبير .

معاودة الخطأ رغم العقاب

لكن ما بال الطفل يعاود ارتكاب الذنوب بالرغم من تكرار عقابنا إياه ؟
قد يعتبر الطفل ضربنا له نوعاً من الثواب لو كان يؤول هذا الضرب على أنه
مظهر للاهتمام به ان كان ظمناً إلى اهتمامنا به ، أو ربما كنا نكثر من ضربه
في مناسبات مختلفة فاختلط عليه الأمر فلم يعد يستطيع أن يميز بين الأعمال التي
يعاقب عليها وبين غيرها ، وإذا به أصبح يتقبل الضرب على أنه أمر عادي
عليه أن يحتمله بحكم العادة ، أو ربما كان على درجة كبيرة من عدم النضج
العقلي بحيث يعجز عن الربط بين العقاب والممنوع ، أولعله يعاني من حاجة لا
شعوريه إلى عقاب النفس ، فإذا به يجد في العقاب راحة ومفرغاً يهرع إليه
للتخفيف من وخز ضميره ، هنا تكون جاذبية الممنوع أكبر من ألم العقاب
أو ربما كان يرتكب الخطأ مرغماً مقسوراً بدوافع مكبوتة لا سلطان له عليها ،
كالطفل المشكل .

المنافسة :

حلت المنافسة في الحضارة الحديثة محل التعاون ، وأصبح مركز
الفرد في المجتمع يتوقف على جهوده الخاصة دون معونة أحد .
وتلجأ بعض المدارس والجامعات إلى اذكاء روح التنافس بين الطلاب
لاستفزاز مآلديهم من دوافع إلى التعلم وذلك ببذل العطاء والدرجات
والمكافآت للممتازين المتفوقين - وهم قلة قليلة في العادة - وحرمان غيرهم
من هذه الامتيازات أو اشعارهم بالتخلف والقصور. غير أن جبهة كبيرة من
المربين المحدثين لا يقرون التنافس على هذا الوجه ، إذ يرون أن التنافس
بطبيعته يحمل في ثناياه قدراً كبيراً من الكراهية المدمرة . وبذا يكون عامل
هدم وتحطيم للعلاقات الانسانية الطيبة في الصف أو المدرسة بأسرها . بل
يرون أنه لا يتمشى مع المثل الديمقراطية التي تنص على تكافؤ الفرص بين
الناس ويرون الاستعاضة عنه بالقوة الدافعة التي تنجم عن العمل الجماعي
المشترك والتعاون الديمقراطي إذ يشترك أفراد الجماعة في انجاز عمل يرون

فائدته وأهميته ، ويتضافرون طوعاً لا كرهاً على إتمامه .

الواقع أن التنافس هو في جوهره صراع يستهدف الانتصار والتفوق على الغير ، ويتضمن احباط نجاح الغير وجهوده أى يتضمن تعارض المصالح وكثيراً ما يرى المتنافس في منافسيه أعداء له ، أو على الأقل حجر عثرة في سبيل تقدمه . على أن التنافس يصبح محقق الضرر وباعثاً على الحسد والبغضاء وثبوت الهمة في الأحوال الآتية :

١ - حين يكون من الشدة والعنف بحيث يؤدي إلى اضطراب انفعالي لدى المتنافسين وسوء توافق اجتماعي بينهم . الواقع أن قدرأ من التنافس المعقول ضروري لإنجاز بعض الأعمال فإذا زاد على ذلك أدى إلى نتائج عكسية .

٢ - حين يقوم بين أفراد متباعدين في القوى والامكانيات بحيث يصبح الفوز وقفاً على فئة قليلة من المتنافسين . إذ المرجح في هذه الحال أن يكون التنافس ضاراً بالكاسب والخاسر جميعاً .

٣ - إذا ترتب على الاخفاق في المنافسة ضياع احترام الفرد في أعين زملائه أو غيرهم من الناس بل وفي عين نفسه . ذلك أن الفرد إن أصبح تقديره لنفسه وقيمته رهناً بمدى قدرته على التفوق على الآخرين ، مأل إلى استصغار نفسه أو احتقارها إن لم يتمكن من اثبات تفوقه عليهم .

■ - حين يكون التوكيد على الفوز واحتلال الصدارة عنيفاً ملحاً بحيث يحول دون أى تعاون جماعي ويذهب بالقيمة الذاتية للتعلم . فحين يصبح الهدف الرئيسى من التنافس أن يكون الطالب أحسن زملائه وأولهم ترتيباً يصبح ما دون ذلك مرادفاً للفشل والاختفاق وهنا يحس الطالب بالمرارة والرغبة في الانتقام وقلة المبالاة في صلاته بالآخرين . في هذه الحالة لا تعود للتعليم قيمة في ذاته بل يصبح مجرد وسيلة للانتصار أو الهزيمة . وبما أن الصفوة الممتازة من الطلاب يؤلفون في العادة فئة قليلة فأغلب الطلاب مقضى عليهم بالفشل . بل إن مثل هذا الجو قد يضر الطالب الصادق الأمين إلى

اصطناع الغش والخداع أو العمل على تحطيم جهود غيره .

فإن كان لابد من التنافس فليكن التنافس الودود بين أفراد يتقاربون في القوة ، أو ليكن التنافس الذاتي بين المرء ونفسه إذ يقوم بمقارنة إنتاجه اليوم بإنتاجه في الأمس ، ومن ثم يستطيع تقييم عمله والكشف عما به من عيوب واخطاء فيعمل على تجنبها وعلى تحسين نفسه بحيث يصبح في الغد خيراً منه اليوم. ولندكر أن الانسان لا يزعجه فشله في التفوق على نفسه كما يزعجه فشله في التفوق على منافس ، خاصة أن كان خجولاً أو ممن تثبط همهم بسهولة . ولندكر كذلك أن الحكم على الطالب بالقياس إلى غيره فيه اعتداء على مبدأ الفروق الفردية في القدرات والاستعدادات ، ذلك المبدأ الذي يجب أن يراعيه كل معلم .

ومن شروط التنافس المحمود أن يتوقع كل طالب منه ثواباً على مجهوده لذا يجب ألا يشترك الطالب في منافسة لا يكون لديه فيها أى احتمال للكسب .
معرفة المتعلم مدى تقدمه .

هذه المعرفة من أقوى دوافع التعلم . فلو كنت ترمى هدفاً يسهم مرات متتالية دون أن تعرف نتائج رميك لم تتعلم التصويب ، في حين أن معرفتك بالنتائج أولاً فأول تعيينك على تكييف رميتك إن كانت أعلى من الهدف . خفضتها ، أو كانت دونه أعليتها ، وقد دلت تجارب كثيرة على أن ممارسة العمل دون علم بنتائجه لا يؤدي أحياناً إلى تعلم إطلاقاً، وأن علم المتعلم بنتائج تعلمه يعينه على إجادة التعلم وزيادة إنتاجه من حيث مقداره ونوعه وسرعته ذلك أن هذه المعرفة :

١ - تعين المتعلم على تصحيح استجاباته الخاطئة وعلى تكرار الاستجابات الناجحة وحدها .

٢ - كما أنها تجعل العمل أكثر تشويقاً ، لأن الميل إلى أداء عمل يأخذ في الفتر بمرور الزمن عادة ، ومعرفة مدى التقدم ينشط الميل إن كان قد أخذ يفتر .

٣ - هذا إلى أن معرفة المتعلم مدى تقدمه تحمله على منافسة نفسه

وغيره بأن يعمل على أن يبد نفسه أو غيره . أما الجهل بنتائج التعلم فقد يلتقي في روع المتعلم أنه قد وصل إلى الذروة فلا يبدل جهداً في سبيل التقدم والتحسين ، أو يلتقي في روعه أنه لا يتقدم فيفتر تحمسه واهتمامه .

١ - ولقد أشرنا من قبل إلى أن معرفة المتعلم مدى تقدمه عامل تدعيم يعين على اختيار الاستجابات الصائبة وتثبيتها .

لقد أجريت تجربة طلب فيها إلى عدة أشخاص أن يرسموا خطوطاً ذات أطوال معينة وهم معصوبوا العينين . وكان المحرب يطلمهم على نتائج أعمالهم بقوله « أن هذا الخط أقصر من اللازم » أو أطول من اللازم » وذلك بمجرد انتهائهم من الرسم . كما أجريت التجربة على مجموعة ضابطة لم يطلع المحرب أفرادها على نتائج رسومهم ، وكذلك على مجموعات ثلاث أخرى كان يخبر الأولى بالنتائج بعد ١٠ ثوان ، والثانية بعد ٢٠ ثانية ، والثالثة بعد ٣٠ ثانية من انجاز أعمالهم . فكان معدل الأجوبة الصحيحة في ٥٠ محاولة على النحو التالي : ٢٧,٤ للمجموعة التجريبية و ٤,٢٥ للمجموعة الضابطة ٢١,٨ و ١٥ و ١٤ للمجموعات الثلاث الأخرى .

والفائدة العملية من هذا هي ضرورة اطلاع المتعلم أو المندرب على نتائج عمله بأسرع ما يمكن . وهذا من الأسباب التي تدعو المدارس اليوم إلى الاكثار من الاختبارات الدورية والشهرية .

التعلم العارض والتعلم المقصود :

كثيراً ما نتعلم أشياء لا نقصد إلى تعلمها . فقد نتعلم لحناً موسيقياً من تكرار سماعه دون قصد إلى حفظه . وقد يتعلم الطالب من مدرسه الدقة أو النظام أثناء تدريسه وذلك عن طريق القابلية للإحساء . ونحن نكتسب كثيراً من المعاني والانجهاات النفسية والخاوف الشاذة بطريقة عارضة غير مقصودة هذا هو التعلم العارض أو السلبي أو اللاشعوري . ودور الدوافع في هذا النوع من التعلم غير واضح في كثير من الأحوال . غير أننا كثيراً ما نعجز عن تعلم شيء خاص إن لم نقصد إلى تعلمه وتذكره . فنحن نصعد درجات

السلم مئات المرات في الشهر الواحد ومع هذا قد لا تعرف عددها على التحديد كذلك سرعان ما ننسى أسماء الأشخاص الذين نتعرف بهم ولا نأبه لحفظ أسمائهم . ولو سألك أحد عن لون عيني أحد أصدقائك ممن تراهم كل يوم فقد لا تستطيع ذلك لأنك لم تقصد إليه . وفي الشهادات القضائية يكثر خطأ الشاهد وتحريفه للواقع عن غير قصد لأنه لم يقصد إلى تذكر ما رآه من تفاصيل الحادثة ومن هذا القبيل أيضاً ذلك الطالب الذي يقرأ درساً وهو شارذ الدهن ، ثم يشكو من أنه لم يحفظ شيئاً منه بالرغم من تكراره .

لذا يتعين على المتعلم — طالباً كان أم غير طالب — أن يحدد لنفسه الغرض من قراءة كتاب معين أو مذاكرة درس معين ، إذ لا شك أن هناك فارقاً أساسياً بين القراءة لمجرد القراءة أو لقتل الوقت بين القراءة بقصد الفهم أو الحفظ أو لغرض خاص عند القارئ ككتابة مقال أو لاجتياز امتحان أو استقصاء موضوع معين أو تليخيص أحد فصول الكتاب . ذلك أن القراءة أو الدراسة لغرض خاص تحمل الفرد على رؤية العلاقات بين الأشياء فيها بطريقة شعورية ولا شعورية ، وهذا ما يفوت القارئ الذي لا يقرأ لغرض خاص . ولنفرض أنك أجريت التجربة الآتية على أحد زملائك :

تطلب إليه أن يذكر لك الكلمة اليسرى حين تنطق أمامه بالكلمة اليمنى :

قماش	ليمون
خبز	مدرسة
فنجان	محراث
كتاب	قبعة

وافرض أنك طلبت إليه بعد حفظه الكلمات بهذا الترتيب الأفقى أن يسترجعها بترتيبها الرأسى . المرجح أنه لا يستطيع لأنه لم يقصد إلى الحفظ بهذا الترتيب .

واليك تجربة أخرى تبين أثر الحفظ والتحصيل لغرض خاص ، كلفت مجموعات ثلاث من الطلاب حفظ قطعة أدبية ، على أن تهتم المجموعة الأولى

بملاحظة المعاني في هذه القطعة ، والثانية بملاحظة عدد الكلمات ونوعها ،
والثالثة بمجرد قراءتها ، ثم اختبرت المجموعات الثلاث في المعاني التي
تضمنتها القطعة ففاقت المجموعة الأولى المجموعتين الأخرين فوقاً ملحوظا .

٢ - مبدأ النشاط الذاتي

يستطيع الإنسان أن يتعلم عن طريق الملاحظة أو محاكاة الغير أو عن
طريق السمع والاصغاء والتقبل السلبي لما يقرأ أو يسمع ، لكن أفضل
أنواع التعلم هو التعلم الفاعل القائم على بذل الجهد والنشاط الذاتي واستجابة
المتعلم لما يقرؤه في كتاب أو يسمعه من محاضرة . فمن المبادئ المقررة في علم
النفس ان العقل لا ينمو الا بالعمل والنشاط الذاتي . وعلى هذا يجب أن يكون
موقف المتعلم مما يتعلمه موقفاً إيجابياً فاعلاً ، فلا يقتصر على مجرد التكرار
الآلي وترديد ألفاظ الكتاب أو المحاضر . بل يجب عليه أن يفكر فيما يقرأ ،
وأن ينتزع معناه ، وأن يحاول تطبيقه أو تلخيصه بلغته الخاصة (١) والجابة
على أسئلة عنه ، أو يناقشه مع نفسه ، أو يشرحه لزميل له ، وعليه ألا يتطلب
المعونة من غيره على فهم شيء غامض إلا إذا كان في حاجة ماسة إلى ذلك .
ومن المقرر أن تلخيص الطالب المحاضرة بعد استماعه إلى فقراتها المتتالية يعين
على تثبيت المعلومات وسهولة استرجاعها بدرجة أكبر بكثير من مجرد
استماعه إلى الدرس دون تلخيص ... وليسأل الطالب نفسه : ماذا يقصد
المؤلف أو المحاضر بهذه العبارة ؟ ، ما الفكرة الرئيسية لهذه الفقرة ؟ كيف
أوضح الفكرة التي يقولها المؤلف بأمثلة من خبراتي الخاصة ؟ ..

مما تقدم نرى أن الاستدكار الحقيقي للدروس بمجهود شخصي وبحث
وتنقيب وموازنة وتفكير ومحاولات وأخطاء يقوم بها الطالب بمعونة المعلم .
وعلى قدر ما يبذل من جهد يزداد فهمه وتثبت المعاني والمعلومات في ذهنه .

(١) إن طالب الجامعة الذي لا يستطيع أن يتحرر من لغة استاذة واسلوبه طالب لم يتعلم ،
ولا يصح أن نقول إنه تعلم إلا إذا هضم واستوعب ما يتلقاه من معرفة بحيث يتسنى له إعادة
صياغته بطريقته الخاصة ولفته الخاصة .

أما من يحاول التعلم من القراءة السلبية أو الاستماع السلبي فثقله كمثل من يحاول تعلم مهارة يدوية بتركه يده يحركها ويقودها شخص آخر (١) . والمهمة الحقيقية للمعلم في التربية الحديثة هي حفز الطلاب وتوجيههم وتهيئة الظروف التي تسهل التعلم وإزالة العوائق التي تعطله . شأنه في ذلك شأن الدليل ، ومثل الطالب كالسائح في بلد غريب . غير أنه من المؤسف أن نرى كثيراً من الدروس تصف الرحلة للسائح وهو جالس يصغي دون أن يترك مكانه ! بل قل أن نجد في جامعاتنا محاضراً يدلي بفكرة ليناقدشها مع الطلاب ويكشفون عن نواحي القوة والضعف فيها حتى كاد التعليم أن يكون حركة يدوية لا حركة عقلية — املاء وكتابة ! وهذه لا شك عاهة ثقافية .

ليس المهم إذن ما يبذله المعلم من جهد في الشرح والايضاح ، بل المهم هو ما يبذله الطالب من جهد في البحث والتفكير . لذا فكثيراً ما يتعلم الطالب من زملائه أو خارج المدرسة أو عن طريق المراسلة أو الانتساب خيراً مما يتعلمه في فصول الدراسة ، لأن هذه الطرق تثير من نشاطه الذاتي ما لا يثيره المعلم . إن من نحصل عليه بسهولة ننساه بسهولة . لذا كثيراً ما تكون الاستفادة من القراءة أكبر من الاستفادة من الإذاعة والتلفزيون .

وقد دلت تجارب كثيرة على أن المعلم أو المدرب إن أسرف في توجيه تلاميذه في تعلم مهارة عقلية أو حركية بطريقة آلية ، بما لا يتيح لهم بذل نشاطهم الذاتي والاستفادة بأنفسهم من أخطائهم .. فشل الارشاد ولم يؤد الغرض المقصود منه .

ومبدأ النشاط الذاتي ينسحب على التعلم بمختلف صوره . التعلم الحركي والمعرفي والاجتماعي والخلقي . فكما أن الإنسان لا يستطيع أن يتعلم السباحة إلا بالسباحة ، ولا يستطيع الكتابة على الآلة الكاتبة إلا إذا قام هو نفسه بأداء الحركات اللازمة لهذا العمل ، ولا يستطيع تحريك أذنيه كما تفعل بعض

(١) أراد أحد الباحثين تعليم الفيران السير في متاهة فربط الفيران في خيوط أمسكها بيده لينمها من دخول الممرات المسدودة ويوجهها إلى الممرات الصحيحة ، فوجد أنه من المحال أن تتعلم بهذه الطريقة .

الحيوانات مهما وضعنا له الطريقة . وكما أنه لا يستطيع النطق الصحيح إلا إذا فكر وقدر بنفسه عدة مرات وأصاب وأخطأ . وقل مثل ذلك في اكتساب الاتجاهات النفسية والصفات الخلقية والاجتماعية . فالإنسان لا يستطيع ضبط نفسه إلا بمجاهدتها ورياضتها ومقاومة أهوائها بالفعل مرة بعد أخرى . كذلك لا يستطيع أن يتعلم معنى الحرية أو المسئولية أو الديمقراطية أو الفضيلة إلا بعد أن يمر هو نفسه في عشرات من الخبرات والمواقف المختلفة يشعر فيها بمزايا هذه المعاني . ومن العبث أن يحاول تعلم هذه القدرات والصفات بمجرد أن يقرأها في كتاب أو يستمع إليها من معلم أو أب ناصح . لذلك قيل إن الأخلاق تتكون ولا تلقن . بل إن شخصية الفرد لا يمكن أن تنمو عن طريق الوعظ والنصح والتلقين بل عن طريق الاتصال بالناس . والأخذ والعطاء معهم . وعن طريق مواجهة الصعوبات والتمرس بالتبعات .

٣ - مبدأ الفهم والتنظيم

دل التجريب على أن المادة التي يراد تحصيلها متى كانت مفهومة منظمة وذات معنى كان تحصيلها أسرع وأدق وكانت أعصى على النسيان . واستطاع المتعلم أن يستخدمها وأن يطبقها في مواقف جديدة . نعم ، قد يتعلم الفرد أشياء لا يفهمها ، لكن التعلم في هذه الحالة يكون أبطأ وأبعد الدقة وأقرب إلى النسيان . والطلاب الذين يحفظون دروسهم بتكرارها تكرر آلياً أصم دون تنظيمها وفهم ما تنطوي عليه من معنى لا تثبت الدروس في أذهانهم ولا يسهل عليهم الاستفادة منها . فالمواد المفهومة كالأطعمة المهضومة هي التي يفيد منها الجسم ويذر ماعداها . هذا إلى أن الفهم يثير اهتمام المتعلم ورغبته في التعلم .

ومما يعين على فهم المادة ويسهل تعلمها وتذكرها ، تنظيمها والربط بينها وبين غيرها من المواد المتصلة بها . ويقصد بتنظيم المادة المدروسة أن يقسمها المتعلم أقساماً مناسبة وأن يبحث عما بين هذه الأقسام من أوجه للشبه أو النضاد ، وأن يحاول إدماج هذه الأقسام في وحدات متكاملة .

منطقية أو طبيعية تسهل فهمها وتجعل لها معنى . ويكون ذلك بالربط بين لها معنى . ويكون ذلك بالربط بين أجزاء المنهج مثلا - بين موضوعات الدوافع والتعلم وتكوين الشخصية أو بين موضوعات التذكر والانتباه والتفكير ، والربط بين المواد المتشابهة أو المتقاربة كعلمي النفس والاجتماع » وكذلك بالربط بين النواحي النظرية والتطبيقية للمادة . ذلك أن فهمنا للشيء يزداد كلما زاد ارتباطه بغيره من الأشياء . أما المعلومات المتناثرة غير المترابطة فلا قيمة لها ولا يمكن أن تسمى «معرفة» إلا إذا تكاملت وتآلفت في صيغة واحدة . أما إن ظلت فرادى مستقلة كانت كأجزاء الاناء المكسور حين تلتصق جنبا إلى جنب كيفما اتفق فلا تلبث أن تتطاير من أول صدمة . واليك تجربة تبين أن المادة التي يراد حفظها متى كانت ذات معنى مترابطة الأجزاء كانت أسهل في التعلم وأسهل في التذكر وأثبت في الذهن : حاول أن تحفظ القوائم الآتية التي تتألف أولاها من الفاظ لا معنى لها .

(١)	(٢)	(٣)	(٤)
رمك	غطاء	رأس	خرج
حجل	خرج	ياقة	محمد
رنب	ليمون	كرافطة	من
طحو	فرس	جاكطة	البيت
ملس	رباط	جسم	في
سرم	ذنب	يد	ساعة
طبس	يأكل	حذاء	مبكرة
مرى	قلعة	قدم	أمس

والثانية من كلمات ذات معنى لكن لا صلة بين بعضها وبعض ، والثالثة من كلمات ذات معنى وبينها ارتباط منطقي ، والرابعة من كلمات تفتطمها حملة أى ذات ارتباط طبيعي . حاول أن تحفظ كل قائمة منها وسجل عدد المرات اللازمة لتكرار كل واحدة ، ثم حاول أن تتذكرها بعد يوم ويومين وأسبوع وشهر « وسجل ما بقي في ذاكرتك من كل قائمة .

والآن حاول أن تحفظ هذا العدد ٢٦٢٢١٩١٥١٢٨٥ فما أفضل طريقة لحفظه في سرعة وسهولة ؟. لقد أجريت تجربة على مجموعتين من الطلاب حفظت الأولى هذا العدد حفظاً أصم . وقيل للثانية إن هذا العدد يتضمن مبدأ وعليهم الكشف عنه قبل الحفظ (إضافة ٤,٣ على التناوب من الرقم الأيمن). وبعد نصف ساعة من الحفظ أجاب ٣٣٪ من المجموعة الأولى إجابة صحيحة في مقابل ٣٨ من المجموعة الثانية . وبعد ثلاثة أسابيع أجاب ٢٣٪ من المجموعة الثانية إجابة صحيحة في حين كانت نتيجة الأولى صفراً .

■ - مبدأ التكرار

يستطيع الإنسان أحياناً أن يتعلم أشياء وأعمالاً بسيطة من مرة واحدة . غير أن الأعمال المعقدة تحتاج في العادة إلى تكريرها عدة مرات . فالطفل إن أحرقت النار يده تعلم من مرة واحدة إلا يقربها . وعن طريق المحاكاة قد تتعلم شيئاً من مرة واحدة ، غير أن تعلم الكتابة على الآلة الكاتبة أو استخدام الأسلوب العلمي في التفكير يحتاج إلى تكرار كثير .

على أن التكرار (١) لا يكفي وحده للتعلم وتكوين العادات . فكلنا يعرف أن تكرار تعاطي الدواء لا يؤدي إلى اكتساب عادة تعاطيه . ونحن نصعد السلم يومياً ولا نعرف عدد درجاته . ونرى البيت مرات ولا نعرف عدد نوافذه لأننا لا نشعر بميل أو بحاجة إلى معرفة ذلك ... فالتكرار دون تدعيم لا يثبت الأشياء في أذهاننا بطريقة آلية فوتغرافية . ولقد رأينا ثورنديك من قبل يقرر أن أساس التعلم هو التكرار المقترن بثواب أى بتدعيم ، وقد استدل على ذلك من تجربته المشهورة على أشخاص معصوبي الأعين يكلفون رسم خط طوله ١٠ سم دون أن يخبروا بنتائج ما يعملون . فلم يبد التحسن في رسومهم مهما كانت مرات التكرار .

يضاف إلى هذا إلى أن التكرار الحرفي الأصم لحركات خاطئة أو طرق

(١) يميز بعض الكتاب بين التكرار والممارسة . فالتكرار هو مجرد إعادة موقف دون قصد إلى تحسين الأداء كتكرار غسل الوجه وتسريح الشعر وحلاقة الذقن صباح كل يوم . وبما أن التكرار بهذا المعنى لا يؤدي إلى تحسن في الأداء فليس هناك تعلم . أما الممارسة فتكرار يقصد به الفرد تغيير نشاطه .

خاطئة في التحصيل لا يؤدي البتة إلى التعلم والتحسين ، بل فيه تبذير للوقت والجهود وقد يمتد الدافع إلى التعلم . أنظر إلى الطفل المبتدئ في تعلم الكتابة بين حركاته أول الأمر وحركاته بعد إتقانه الكتابة ، تر أن حركاته تكون في البدء بطيئة خرقاء غير متآزرة تختلف من الناحيتين الفسيولوجية والنفسية عن الحركات الدقيقة السريعة المتآزرة التي يقوم بها بعد إتقان الكتابة . فلو كان التكرار يعنى تكرار الحركات الخاطئة وحدها ما تعلم الكتابة قط .

من هذا نرى أن التكرار المثمر الذي يفيد في عملية التعلم هو :

١ — التكرار المقترن بالانتباه والملاحظة وفهم الموقف والتمييز بين الاستجابات الخاطئة والصائبة ، والنظر إلى الموقف من زوايا جديدة .

٢ — وهو التكرار الذي يقترن بمعرفة الفرد مدى تقدمه في التعلم أى المقترن بتدعيم .

٣ -- كما أنه التكرار المقترن بتعمد الحفظ والتعلم .

الممارسة السلبية :

بل قد يؤدي تكرار الاستجابات الخاطئة عن قصد إلى زوالها واكتساب الاستجابات الصحيحة . فهذا هو ذا «دنلاب» Dunlap يحدثنا أنه كان يخطئ في كتابة كلمة the على الآلة فيكتبها دائماً hte . لكنه بدلاً من أن يجلس إلى الآلة الكاتبة فيكرر كتابة الكلمة الصحيحة عزم على أن يكرر كتابة الكلمة الخاطئة عن عمد وبطريقة غير آلية عدة مئات من المرات وهو يقصد ألا يكررها في المستقبل . وسرعان ما زال هذا الخطأ من كتابته . بل يؤكد أنه استطاع بهذه الطريقة استئصال عادة التدخين المستعصية دون رجعة . فكان المدخن يحضر يوماً بعد يوم فيجلس معه ساعة يدخن فيها باستمرار سيجارة بعد أخرى دون هواة أو تمهل . وهو يركز انتباهه عامداً على كل نفس يأخذه وعلى كل احساس يشعر به في حلقه وصدره وقد سمى طريقته هذه بطريقة الممارسة السلبية في العلاج النفسى ، ، أى الممارسة التي

تؤدي إلى الكف عن القيام بعمل من الأعمال (١) .. وتأويل ذلك أن العادات ليست إلا تكراراً لا شعورياً لعمل معين كصعود السلم أو النزول منه . ولو أنك حاولت أن تهبط درجات السلم « لا بالطريقة العادية » بل ركزت انتباهك في كل خطوة تخطوها « وأخذت تفكر وتأمل في الموقع الذي ستضع فيه قدمك على التحديد ... لو فعلت هذا لم تلبث أن تجد نفسك في أسفل السلم بساق مكسورة وباعتقاد راسخ في أهمية العادة . وبعبارة أخرى فإننا نستطيع استئصال عادة باستبعادها عن حيز اللاشعور وتركيز الانتباه في جميع تفاصيلها ... هذا هو المبدأ الذي استغله «دنلاب» في طريقته .

ما تقدم يتضح أن التكرار في ذاته لا يقوى التعلم ولا يضعفه ، بل يتيح الفرص لعوامل أخرى تؤثر في التعلم تأثيراً إيجابياً أو سلبياً . أي أنه يتيح الفرص لاكتشاف الطرق التي تؤدي إلى النجاح « كروية تفاصيل جديدة أو علاقات جديدة أو وجه شبه جديدة أو فرصة لإعادة تنظيم الموقف أو لمعرفة الأخطاء .. وفي ميداني التعليم والصناعة هناك أناس لا يبدون تحسناً طوال سنوات عدة إلى أن يتلقوا تدريباً خاصاً فاذا بأدائهم قد تحسن تحسناً ملحوظاً في مدة قصيرة ، ذلك أن التدريب يتيح للفرد فرصة يعرف فيها أخطائه .

٥ - مبدأ التعميم : انتقال أثر التعلم

أصبح مايقال من أن تعلم الرياضيات يقوى التفكير بوجه عام ؟ أي في النواحي السياسية والتجارية والقانونية وفي حل مشاكل الحياة اليومية ؟ وأن دروس مشاهد الطبيعة تقوى الملاحظة بوجه عام ؟ وأن حفظ الشعر يقوى الذاكرة بوجه عام ؟ وهل إذا تعلمنا اللغة الانجليزية سهل علينا تعلم الفرنسية « وهل ما يتعلمه الرياضي من نظام واحترام للقانون في ساحة اللعب ينتقل أثره فيبدو في تعلمه مع الناس ؟ وهل ما يتعلمه الطالب من مبادئ فكرية وخلقية

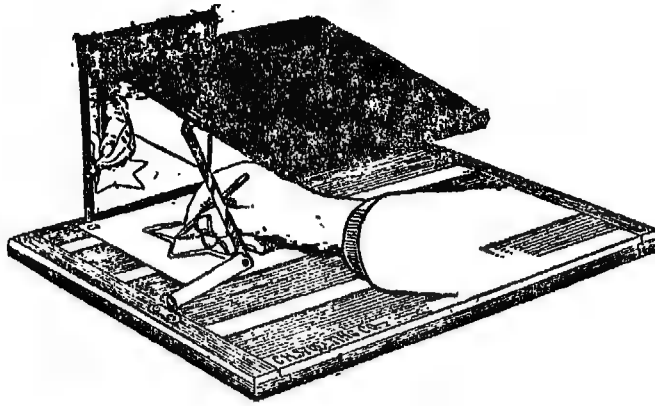
(١) يجب ألا تستخدم هذه الطريقة في استئصال المادات إلا تحت إشراف خبير نفسي في « العلاج السلوكي » ويكون ملماً بتاريخ المادة تفصيلاً .

في المدرسة أو الجامعة يفيد منه في حياته العامة « وهل التدريب على عمل صناعي معين كالتحراطة يسهل أداء عمل صناعي آخر كالبرادة ؟

تدل التجارب على أن اكتساب معلومات أو عادات أو مهارات معينة يؤثر في اكتساب معلومات أو عادات أو مهارات أخرى . وقد يكون هذا الأثر إيجابياً فيسهل التعلم السابق التعلم اللاحق ، أو يكون سلبياً فيعطل التعلم السابق التعلم اللاحق . وفي الحالة الأولى يقال إننا بصدد انتقال إيجابي لأثر التعلم أو انتقال لأثر التعلم فقط « وفي الثانية نكون بصدد انتقال سلبي لأثر التعلم ، أو بصدد «تداخل» أو تعطيل inhibition. وقد لا تؤثر ممارسة عمل معين على أداء عمل لاحق كممارسة قرض الشعر وحل مسائل الرياضة .

ومن أبسط الأمثلة على الانتقال الإيجابي أن معرفة اللغة الفرنسية تسهل تعلم اللغة الإيطالية ، وأن تعلم الجبر يسهل تعلم التفاضل والتكامل « وأن تعلم التنس يساعد على تعلم لعبة كرة الطاولة . وأن تدريب اليد اليمنى على أداء عمل معين يؤدي إلى تحسين في أداء اليد اليسرى لهذا العمل نفسه « بل قد ينتقل أثر التعلم من اليد إلى الساق أو العكس . ومن الأمثلة على الانتقال السلبي أن معرفتك رقم التليفون الجديد لصديقك تتداخل مع الرقم القديم فتخلط بينهما . وأن وجود أو اكتساب طرق وحركات خاطئة في التدريب على عمل معين تعوق المتدرب على الأداء الصحيح لهذا العمل . فتعلم الكتابة على المكناب بأصبع واحدة يعوق تعلمها بطريقة اللمس « وكثيراً ما نجد صعوبة في نطق لغة أجنبية بطريقة صحيحة بسبب الأسلوب الذي تعودناه في نطق لغتنا القومية .

والتجربة الآتية تبين هذين النوعين من الانتقال (أنظر شكل ١٩) :
يطلب إلى الشخص أن يمر بالقلم بيده اليمنى ، وبأسرع ما يمكن بين الخطين المتوازيين اللذين يكونان الإطار الخارجي للنجمة السداسية التي لا يرى إلا صورتها في المرآة ويكون السير في اتجاه عقرب الساعة ، ثم يسجل الزمن لكل محاولة وعدد الأخطاء— أي الخروج عن المتوازيين — في كل منها.



شكل (١٩)

وتتلخص الصعوبة في هذه التجربة ، والتي تعوق الشخص عن التقدم السريع الصحيح ، في أنه مضطر إلى القيام بمجموعات جديدة من الحركات المتأخرة تخالف ما لديه من مجموعات متأخرة وتعاندها — وهذا هو الانتقال السلبي. وقد لوحظ أن الرسم يكون في أول الأمر متعرجاً وبه أخطاء كثيرة ثم تقل الأخطاء والزمن بالتدريب وبعد ١٥ محاولة تقريباً يبدو تحسن ملحوظ عند أغلب الأشخاص . فإذا ما أعيدت هذه التجربة باليد اليسرى التي لم تدرب كان الزمن اللازم للتعلم والأخطاء التي يرتكبها المفحوص أقل منه في حالة اليد اليمنى ، وذلك لدى جميع من أجريت عليهم التجربة دون استثناء — وهذا هو الانتقال الإيجابي . بل لقد بدت آثار هذا الانتقال بنوعيه حين استخدمت الساقان بدلا من اليدين لإجراء نفس التجربة .

أفكار خاطئة عن الانتقال :

يظن الكثيرون أن الانتقال يحدث من تلقاء نفسه بطريقة آلية « فما يتعلمه الطالب من أساليب علمية ومبادئ وقواعد خلقية في المدرسة ينتقل أثره تلقائياً إلى حياته العامة خارج المدرسة . غير أن الواقع يشهد بأن كسب المعلومات والمهارات في المدرسة لا يضمن تطبيقها واستخدامها والافادة منها خارج المدرسة بل يشهد بأن كثيراً مما يتعلمه الطلاب في موقف معين يعجزون عن تطبيقه في مواقف أخرى تختلف إختلافاً بسيطاً عن الموقف

الأول . من ذلك ما اتضح من ان كثيرا من الطلاب الذين تعلموا حل مسائل الجبر التي تكون فيها المجهولات س ، ص قد يعجزون عن حل المسائل نفسها حين يستعاض عن الرمزين س و ص بالرمزين ا و ب . فقد ظهر من أحد البحوث أن ٧٢ ٪ من مجموعة من طلاب الثانويات استطاعوا إيجاد مربع (ا+ب) لكن ٦ ٪ من هؤلاء عجزوا عن تربيع (س+ص) .

مذهب التدريب الشكلي :

من أشيع هذه الأفكار الخاطئة أن الانتقال يحدث عن طريق التدريب الشكلي وهو مذهب خاطئ من مذاهب التربية القديمة يزعم أن مناهج الدراسة يجب أن تتضمن مواد دراسية « قد لا تكون لها قيمة ثقافية أو نفعية للطلاب ، لكنها تقوى «ملكات العقل» كملكة الذاكرة أو ملكة الحكم أو ملكة التفكير العلمي . وكما كانت المادة أصعب كان أثرها أعمق في تقوية الملكة . لذا كان هذا المذهب يوحى بأن تحشد مقررات الدراسة بالرياضيات واللغات لما لها من قيمة تدريبية للعقل.ومما يزعمه هذا المذهب فوق ذلك أن الملكة متى دربت في ناحية قوية في سائر نواحيها . فالتدريب على حفظ الشعر أو حفظ التاريخ أو حفظ الأرقام يقوى الذاكرة بوجه عام ، والتدريب على التعبير أو كتابة القصص يقوى ملكة التخيل بوجه عام ، والتدريب على المنطق أو على حل المسائل الرياضية يقوى ملكة التفكير بوجه عام في مجالات السياسة والتجارة والاقتصاد وغيرها وأن قراءة سير الأبطال وتاريخهم يزيد من وطنية الفرد ، وأن الطالب يكتسب الأمانة حين يقرأ قصصاً عن نجاح الأمانة في الحياة . فكأن الملكة كالسكين متى شحذت قطعت الجلد والورق والقماش والخشب وغيرها .

وقد قام العلماء في أوائل هذا القرن بتجارب عدة للتحقق مما يزعمه مذهب (التدريب الشكلي) فبينت التجارب الأولى أن أثر التدريب خاص وليس عاما فالتدريب على حفظ الشعر يسهل حفظ الشعر فقط لا حفظ شيء غيره « ودراسة الهندسة أو الجبر لا تقوى التفكير في غير هذين المجالين ثم اتضح بعد ذلك أن الانتقال يمكن أن يحدث لكن بشروط موضوعية وذاتية خاصة :

فن الشروط الموضوعية : (١) تشابه محتويات وعناصر المادة الأولى مع محتويات وعناصر المادة أو المهارة الثانية . فتعلم اللغة الانجليزية يسهل تعلم الفرنسية لتشابه كثير من الكلمات فيها . وتعلم لعبة التنس يسهل تعلم تنس الطاولة . لكنه لا يسهل تعلم الكرة الطائرة ، أو أية لعبة أخرى لا تشبه لعبة التنس في عناصرها . (٢) تشابه طرق التعلم والتحصيل : فعرفة اللغة العربية أو الانجليزية أو الفرنسية تعين على تعلم أية لغة أخرى حتى الصينية لأن هناك طرقاً خاصة لتعلم اللغات بوجه عام . وتعلم الطريقة العلمية في حل مسائل الطبيعة يسهل حل المسائل في العلوم الأخرى . كذلك الحال في تعلم التصوير إلى هدف باليد اليمنى فانه يسهل التصوير باليسرى إن استخدم الفرد نفس طريقة التعلم في التصوير . (٣) تشابه مبادئ التعلم في الحالتين : فقد قام «جود» gudd بتعليم مجموعة من التلاميذ مبادئ انكسار الضوء ، وترك مجموعة أخرى لم يعلمها هذه المبادئ . ثم كلف المجموعتين التصوير بأسهم إلى هدف مغمور في الماء ، فكان نجاح المجموعتين متساوياً تقريباً . لكنه عندما أراح الهدف من موضعه إلى موضع آخر ارتبك التلاميذ الذين لا يعرفون مبادئ انكسار الضوء ، أما الآخرون فقد تكيفوا بسرعة للموقف الجديد .

أما الشروط الذاتية : لانتقال أثر التعلم فيها : (١) الذكاء . إذ لاشك في أن الذكي أقدر على إدراك أوجه التشابه بين الأشياء والمواقف المختلفة أى على أن ما ينطبق على موقف ينطبق أيضاً على مواقف أخرى شبيهة به — أى أقدر على التعميم . (٢) إدراك المتعلم إدراكاً صريحاً ما بين المواقف من عناصر مشتركة . فلا يكفي أن يتعلم الطالب قاعدة أو مبدأ في درس من الدروس على أنه قطعة مستقلة من المعرفة . بل يجب أن يعرف بوضوح أن هذه القاعدة أو المبدأ يمكن تطبيقه في مواقف أخرى . لا يكفي أن يعرف الطالب خطوات المنهج العلمي في مختبر الفيزياء أو الكيمياء . بل يجب أن يعرف فوق ذلك أن هذا المنهج يمكن تطبيقه في حل المشكلات العملية والاجتماعية خارج المدرسة ، كشكلة زيادة الانتاج أو تطوير العلاقات

الإنسانية أو رفع مستوى المعيشة . وقل مثل ذلك في دراسة الرياضيات «
فهى لا تقوى التفكير في نواح أخرى غيرها إلا إذا عرف التعلم الخطوات التى
تؤدى إلى النتيجة المنطقية أى قيمة المنهج العلمى ، ثم قام بتطبيقها في ميادين
أخرى وأيقن من فائدتها « فالذى يقوى التفكير ليس الرياضيات بل طريقة
تعليم الرياضيات .

موجز ما تقدم أن التعليم الذى يكفل انتقال أثر التعلم والتدريب هو الذى
يعين على التعميم وتطبيق المبادئ العامة في مجالات مختلفة . وهى ناحية يجب
أن يهتم بها المعلم اهتماماً كبيراً .

ما الذى ينتقل أثره ؟

١ — انتقال أثر طريقة من طرق التعلم . فتعلم الطرق الصحيحة لمذاكرة
الجغرافيا يسهل طريقة مذاكرة مادة أخرى .

٢ — انتقال أثر عادة أو مهارة أو قاعدة من مجال إلى مجالات أخرى
كعادة النظام أو النظافة من المدرسة إلى البيت .

٣ — انتقال أثر اتجاه نفسى كالثقة بالنفس من حل المسائل الحسابية
الفصل إلى حل مشكلات الحياة . فالطالب الذى تتاح له فرص للتعبير
الفصل قد تنمو لديه هذه القدرة خارج الفصل في الندوات والمناظرات
وغيرها .

الانتقال السلبي :

يحدث الانتقال السلبي لأثر التعلم حين يعطل التعلم السابق التعلم اللاحق .
ومن الأمثلة عليه في التعلم اللفظي أننا في نهاية العام قد نستمر في كتابة تاريخ
العام الماضى في رسائلنا ، أو نستمر في كتابة شهر مايو بدلاً من شهر يونية ..
أما في التعلم الحركى فيبدو في أن من تعلم سوق سيارة عجلة قيادتها إلى اليسار
يجد صعوبة في سوق سيارة أخرى عجلة قيادتها إلى اليمين . ومن المعروف
أن مدربى كرة القدم لا يرحبون بممارسة لاعبي الكرة للسباحة لأن السباحة
تؤدى إلى طراوة العضلات ورخاوتها في حين يتطلب لعب الكرة عضلات

قوية صلبة . كذلك يبدو الانتقال السلبي في التعلم العقلي « فكثير من أخطائنا في التفكير وحل المشكلات ينتقل أثره فيعطلنا عن التفكير الصحيح في المواقف الجديدة .

ونشير أخيراً إلى أن الانتقال السلبي كالانتقال الإيجابي لأثر التعلم يقوم على أساس تشابه المحتويات أو الطرق أو المبادئ لكنه يؤدي إلى التعتيل لا إلى التسهيل « لأن المحتويات أو الطرق أو المبادئ التي يتضمنها الانتقال السلبي تكون مضادة لتلك التي يتطلبها الموقف الجديد .

٦ - الطرق الاقتصادية للتعلم

لا تكفي المبادئ السابقة وحدها للوصول إلى أفضل تعلم « فقد دل التجريب على وجود طرق تكفل القصد في الجهد والوقت فضلاً عن أنها تسهل التعلم والتذكر جميعاً « من هذه الطرق .

١ - الطريقة الكلية والطريقة الجزئية :

إذا كان المقصود حفظ قصيدة من الشعر عن ظهر قلب أو استيعاب المعاني في فصل من كتاب ، فهل الأفضل أن يجزىء المتعلم المادة إلى أجزاء ويتقن كل جزء منها على حدة ، ثم يؤلف أخيراً بين الأجزاء « أم أن يحصلها بكليتها دون تجزئة أي أن يركز انتباهه عليها دون انتباه خاص للأجزاء « لكل طريقة محاسنها وعيوبها ومجالها ، ويتوقف نجاحها على عدة عوامل منها طول المادة ونوعها وصعوبتها وسن المتعلم وذكاؤه وخبرته ... وقد دل التجريب على أن الطريقة الكلية تفضل الطريقة الجزئية حين لا تكون المادة طويلة أو صعبة « وحين تكون لها وحدة طبيعية أو تسلسل منطقي . فدراسة فصل من كتاب بالطريقة الكلية تسمح للمتعلم أن يدرك ما بين أجزائه من علاقات هامة وأن يفهم بعض الأجزاء التي لا يستطيع فهمها إلا في ملابساتها الكلية « وهذا مالا يتسنى له إن قسم الفصل إلى أجزاء ودرس كل جزء على حدة . أما إن كانت المادة مسرفة في الطول أو في الصعوبة فيحسن تقسيمها إلى أجزاء ملائمة يؤلف كل جزء منها وحدة طبيعية ثم تدرس كل وحدة على حدة .

وتبدو قيمة الطريقة الكلية يوجه خاص لدى الكبار والأذكياء وذلك لما لهم من قدرة على إدراك العلاقات الهامة بين المعاني واستيعاب المادة كوحدة . كما ظهر أنها أفضل في حفظ الشعر إن لم تكن القصيدة طويلة وألا وجب تجزئتها . غير أنها قد لا تلائم الطفل لأنه يريد أن يشعر أنه حفظ شيئاً ولا صبر له على الانتظار حتى يتم تحصيله الموضوع بأسره ، في حين أن الطريقة الجزئية تشعره بذلك وتشعر بمدى تقدمه أو تخلفه . ومن عيوب الطريقة الكلية حتى مع الكبار أنها تقتضى من المتعلم تكرير الأجزاء السهلة دون داع حين تختلف أجزاء المادة في صعوبتها .

وفي كثير من الأحيان يجدر بالمتعلم أن يصطنع طريقة مرنة تجمع بين محاسن الطريقتين . فيبدأ بدراسة الكل واستيعاب معناه الاحمالى ؛ ثم يركز اهتمامه بعد ذلك على الأجزاء الصعبة يحصلها جزء جزء ثم يدمج كل جزء في الإطار الكلى . هذه الطريقة «الجزئية التراجعية» أفضل من الطريقة الجزئية البحتة ... وتتلخص الأولى في ربط كل جزء يحفظ أو يستوعب معناه بالجزء السابق الذى تم تحصيله . وقد يبدو أنها طريقة بطيئة أى تستغرق وقتاً طويلاً لكن التجريب يدل على أنها أكثر اقتصاداً للوقت .

٢ - طريقة التسميع الذاتى :

تتلخص في محاولة المتعلم استرجاع ما حفظه أو فهمه من مادة يحصلها وذلك أثناء التحصيل أو بعده بمدة معقولة . ولهذا التسميع أكثر من فائدة .

١ - فهو يبين للفرد مدى تقدمه « وهذا عامل تدعيم يساعد على اختيار الاستجابات الصائبة وتثبيتها - ٢ - كما أن شعور المتعلم بأنه سيسمع لنفسه بعد قليل يعتبر دافعاً » والتعلم المقصود أجدى من التعلم العارض - ٣ - أنها تقوم على النشاط الذاتى للمتعلم « وهو أفضل أنواع التعلم . وغنى عن البيان أنه لا يجب البدء فى التسميع الذاتى إلا بعد أن تكون المادة قد فهمت واستوعبت إلى حد معقول . فمن بعض البحوث أن هذا التسميع قد يكون ضاراً إن لم تكن المادة قد فهمت فهماً كافياً .

ومن خير الطرق للتسميع الذاتي أن يحاول المتعلم الاجابة على أسئلة تتصل بالموضوع ، أو يقوم بتلخيص ما تم حفظه أو فهمه .

٣ - التعلم المركز والموزع :

دل التجريب على أن التعلم الموزع على فترات أفضل بوجه عام من التعلم المركز في وقت واحد . ويصدق هذا المبدأ على استظهار الشعر والنثر وعلى كسب المهارات الحركية ، كما تتضح فائدته في تعلم الأعمال الصعبة أو الطويلة أكثر من في الأعمال اليسيرة أو القصيرة . فإن اقتضى استظهار موضوع معين أن يكرر ٢٠ مرة مثلاً ، فالأفضل أن يكرر في يومين كل يوم ١٠ مرات من أن يكرر ٢٠ مرة في يوم واحد وفي جلسة واحدة ولو لزم حفظ موضوع تكراره لمدة ٥٠ دقيقة في يوم واحد فالأفضل أن يكرر لمدة ١٠ دقائق على خمسة أيام من أن يكرر لمدة ٥٠ دقيقة في يوم واحد ومن أن يكرر في يومين ٢٥ دقيقة أو ثلاثة أيام كل يوم ١٧ دقيقة . ودراسة علم النفس ساعة واحدة كل يومين لمدة عشر أسابيع أفضل من دراسته لمدة ٣٥ ساعة في الأيام الثلاثة الأخيرة قبل الامتحان . ومن الملاحظ أن الطالب الذي يستذكر دروسه من أول العام بنظام يكون أحفظ لها وأوعى ممن يتركها ثم ينكب على مذاكرتها قبيل الامتحان .

ويبدو أن التعلم الموزع أفضل .

١ - لأن التعلم المركز يؤدي غالباً إلى التعب أو الملل .

٢ - ثم أن ترك التعلم فترة من الزمن يجعل المتعلم يقبل عليه بعد انتهائها باهتمام وانحفاز أكبر .

٣ - وقد اتضح أن الاستجابات الخاطئة تنسى أسرع من الاستجابات الصحيحة ، في أثناء فترة الراحة .

أما طول فترات التعلم وفترات الراحة وتوزيعها فيتوقفان على سن المتعلم وخبرته ونوع المادة .

٤ - التعلم في أثناء النوم :

شاعت في الأيام الأخيرة إشاعة فحواها أن الإنسان يستطيع أن يتعلم في أثناء نومه . وقد استدل مروجوها على صحتها بأنهم كانوا يديرون أجهزة تسجيل تحتوى بعض المعلومات على أشخاص نائمين . وقد وجد أنهم كانوا ، عند استيقاظهم صباحاً ، يحفظون هذه المعلومات التي أذيعت عليهم في أثناء النوم ... فلو صح هذا لكانت تلك الطريقة أكثر طرق التعلم اقتصاداً في الوقت والجهد والمال .. وقد أجريت عدة دراسات تجريبية للتحقق من صحة هذا الزعم وهل كان الأشخاص المفحوصون نياماً حقاً طوال مدة العرض؟ وقد استخدمت هذه الدراسات جهاز الرسم الكهربى للمخ وهو الجهاز يستطيع أن يكشف ماذا كان الشخص في حالة صحو أو نوم . وفي إحدى هذه الدراسات كان يدير المحرب جهاز التسجيل حين يعلن الجهاز أن الشخص نائم حقاً . وكان التسجيل يتكون من عشر كلمات ذات مقطع واحد . غير أنه لوحظ أن الشخص غالباً ما كان يصحو أثناء عرض التسجيل (كما يدل على ذلك جهاز الرسم) هنا كان المحرب يوقف الجهاز على الفور ولا يديره ثانية إلا حين يعلن الجهاز أن الشخص عاد إلى النوم .. وقد وجد الباحثون أن الشخص كان عند استيقاظه في الصباح لا يعي شيئاً مما عرض عليه أثناء «نومه» . !

أسئلة في التعلم

- ١ - أذكر مجموعة من عاداتك ، وميز بين العادات الحركية والعادات العقلية .
- ٢ - بين التعلم والدوافع علاقة متبادلة ، كلاهما يتأثر بالآخر ويؤثر فيه - اشرح
- ٤ - تعلم السير في متاهة مثال شائع لما يجري في حياتنا اليومية من مواقف - اشرح مع التمثيل .
- - قارن بين استئصال العادات عن طريق الانطفاء الشرطي وعن طريق الممارسة السلبية .
- ٦ - هل الأفضل لمن يريد تعلم لعبة التنس أن يأخذ عدة دروس فيها قبل أن يبدأ في تعلمها ؟ أم يأخذ هذه الدروس بعد عدة محاولات للعب ؟
- ٧ - اضرب بعض أمثلة للتعلم بالاستبصار عند الإنسان .
- ٨ - وضح بالمثل أن التكرار ليس شرطاً ضرورياً وليس شرطاً كافياً للتعلم .
- ٩ - حلل موقفاً تعليمياً يبدو فيه تضافر الإشراف والمحاولات والأخطاء مع الاستبصار .
- ١٠ - يكفي بعض الطلبة بأخذ مذكرات موجزة أثناء المحاضرات ثم اكملها وتفصيلها بعد ذلك ، ويعمد آخرون إلى كتابة كل ما يستطيعون أثناء المحاضرات والاكتفاء بقراءته بعد ذلك - أي الطريقتين أفضل ولماذا ؟
- ١١ - إن تعلم لغة أجنبية لا يساعد على التكلم بها - لماذا ؟..
- ١٢ - أذكر أمثلة لمواقف من شأنها أن تثير التنافس الضاربين طلبة المدارس أو الكليات .

- ١٣ - إذا عهد اليك الإشراف على مشكلة الجريمة في المجتمع فما هي التغيرات التي تقترح ادخالها على معاملة المجرمين « مستعيناً بمبادئ التعلم .
- ١٤ - التعلم في الصغر كالنقش على الشجر وليس كالنقش على الحجر مارأيك في هذه العبارة .
- ١٥ - أذكر أهم العوامل التي تؤثر في سرعة التعلم وفي بقاء أثره .
- ١٦ - يعلم معلموا اللغة العربية قواعد النحو ، لكنهم يجدون أن الطلاب لا يستخدمونها إلا في دروس النحو أو دروس اللغة العربية فقط - لماذا ؟...
- ١٧ - ترسخ بعض أنواع المعرفة في الذهن دون حاجة إلى تكرار تحصيلها - بين أسباب ذلك .
- ١٨ قيام المدرس بتعليم طلابه أيسر عليه من أن يحفزهم على أن يتعلموا بأنفسهم - أشرح .
- ١٩ - يقول بعض علماء الأخلاق إن إكتساب فضيلة من الفضائل يساعد على إكتساب غيرها - ما الأساس النفسي لهذه العبارة .
- ٢٠ - إلى أى حد تجتحت مدارسنا في نقل أثر ما يتعلمه الطلاب فيها إلى حياتهم العامة خارج المدرسة ؟ .
- ٢١ - اشرح قول أفلاطون : كل تعلم بالاكراه لا يستقر في الذهن .
- ٢٢ - اشرح قول الغزالي : اعمل بما تعلم لينكشف لك ما لم تعلم .
- ٢٣ - يقول «ديوى» : اعطوا التلاميذ شيئاً يعملونه لا شيئاً يحفظونه أذكر الأساس النفسي لهذه العبارة .

الفصل الرابع

التذكر والنيان

معنى التذكر وطرقه

الاسترجاع والتعرف :

التذكر بمعناه العام هو استحياء ما سبق أن تعلمناه واحتفظنا به . فإذا تذكرت اسم صديق ، فهذا يعنى أننى تعلمت هذا الاسم فى زمن مضى واننى احتفظت به طول هذه الفترة التى انتهت بتذكرى اياه . فكأن التذكر يتضمن التعلم والاكتساب كما يتضمن الوعى والاحتفاظ . وإذا قابلت شخصاً فشعرت بأننى أعرفه من قبل . فهذا أيضاً ضرب من التذكر يتضمن كسابقه أننى رأيت هذا الشخص من قبل ، واحتفظت بصورة فلما رأيته الآن لم يبد لي شيئاً غريباً عنى أو جديداً على . وعلى هذا يكون هناك طريقتان للتذكر هما الاسترجاع والتعرف .

فأما الاسترجاع recall فهو استحضار الماضى فى صورة ألفاظ أو معان أو حركات أو صور ذهنية . فنحن نسترجع بيتاً من قصيدة ، أو فكرة من الأفكار ، أو حادثة وقعت لنا منذ عهد بعيد ، أو منظراً من رحلة قننا بها ، كما نتذكر طريقة السباحة أو العزف على آلة موسيقية .

وأما التعرف recognition فهو شعور الفرد أن ما يدركه الآن جزء من خبراته السابقة . وأنه معروف مألوف لديه وليس شيئاً غريباً عنه أو جديداً عليه . ويبدو التعرف فى قولنا «أنا أعرف هذه القطعة الموسيقية من قبل » أو «هذا هو الكتاب الذى أبحث عنه » أو «ليس هذا هو الكتاب الذى أبحث عنه » .

وقد يحدث الاسترجاع دون تعرف . فقد استرجع الاسم الذى أبحث

عنه لكنى أشعر أنه ليس الاسم الصحيح « وقد ينتحل الكاتب أو الشاعر فكرة أو بيتاً دون أن يشعر أنها من صنع غيره . كذلك قد يتم التعرف دون استرجاع فقد أعجز أو رسم أو قصيدة أو تاريخ لكنى أستطيع أن أتعرف هذه الأشياء متى عرضت على .

فالاسترجاع إذن هو تذكر شئ غير مائل أمام الخواس في حين أن التعرف هو تذكر شئ مائل أمام الخواس . هذا الشخص الواقف أمامك « تتعرف وجهه وتسترجع اسمه . وهذا الاسم الذى يذكر لك « تتعرفه « وتسترجع وجه صاحبه .

بما تقدم نرى أن البحث في عملية التذكر يتضمن دراسة عمليات أربع :

١ - التعلم أو التحصيل أو الحفظ .

٢ - الاحتفاظ أو الوعي .

٣ - الاسترجاع .

٤ - التعرف .

أما التعلم ويشمل الحفظ والتحصيل فقد فصلناه تفصيلاً في الفصلين السابقين ، فلندرس العمليات الثلاث الباقية .

٢ - الوعي والنسيان

يقصد بالوعي (١) retention احتفاظ الفرد بما مر به من خبرات وبما حصله من معلومات وكسبه من عادات ومهارات . ولولا هذه القدرة على الوعي ما استطعنا أن نسترجع درساً حفظناه ، أو نتعرف شخصاً رأيناه ، بل لولاهما ما استطعنا أن نتصور شيئاً أو أن نفكر فيه ، أو أن نتعلم شيئاً على الإطلاق . والقدرة على الوعي استعداداً فطري يقوم على أساس عصبي يختلف باختلاف الأفراد ، فلا سلطان للفرد على إيمائه أو تقويته بالتدريب . ويبدو لنا أن نتساءل: هل ما حفظه الانسان ووعاه يمكن أن ينسى كل

(١) وعى الشئ وحواد ، ووعى الزاد ونحوه جميعه فى الوعاء .

النسيان وأن يحى احياء تاماً ؟ يجب أغلب علماء النفس بالنفى « إذ يرون أن هناك من الأدلة ما يؤيد خلود آثار الخبرات في الذهن » وأنه ليس من المحال نظرياً على الأقل تذكر أى شيء مر بنا . فإن صعب تذكر فما ذاك إلا لضعف هذه الآثار أو سوء تنظيمها أو عدم وجود التنبيهات الكافية لاستثارتها أو لاختفائها مؤقتاً وراء خبرات وأحداث أخرى . هؤلاء يرون أنه من الأخرى أن يكون سؤالنا « لماذا نعجز عن التذكر ؟ » بدل أن يكون « لماذا ننسى ؟ » . ومن الأدلة التي يسوقونها أن خبرات الطفولة التي يظن أنها تنسى كل النسيان يمكن استحيائها بطرق خاصة كالتنويم المغناطيسى والتحليل النفسى « إذ بهما أمكن استحياء ذكريات منسية منذ ٣٠ أو ٤٠ عاماً . كما أنها قد تطفو بتأثير مرض شديد كالحمى . ومن المعروف أن الإنسان تعرض له في أثناء الغرق والاختناق صور ذهنية حافلة بحياته السالفة جميعاً . وفي بعض الأمراض العقلية يستطيع المريض أن يتذكر أحداثاً قديمة منسية ، وبدرجة كبيرة من القوة والوضوح ... وآخرون لا يرون هذا الرأى لأن أمثال هذه الوقائع نادرة ولم توصف بدقة أو تفصيل بحيث يمكن اتخاذها أساساً يساند هذا الرأى المتطرف .

وأياً كان مقطع الرأى في هذا الموضوع فن المحال أن نبرهن على أننا ننسى شيئاً تعلمناه نسياناً تاماً . والذي يهمننا من الناحية العملية هو تذكر الماضى عند الحاجة اليه ، واعتبار ما دون ذلك في حالة نسيان سواء لإحى أو صعب تذكره . فالذاكره الجيده هي ما أسعفت صاحبها بما يحتاج اليه من المعلومات والمعاني والخبرات في الوقت الملائم ، فإن أمدته بأكثر مما يحتاج اليه الموقف أو بأشياء أخرى لا تلائم الموقف ، عطلته عن التصرف السليم أو حل المشكلة التي يواجهها « كأن يثب إلى ذهن الطالب في الامتحان لحناً موسيقياً أو قصيدة شعرية وهو يجب على أسئلة في الهندسة أو التاريخ .. وإن عجزت عن أن تزوده بما يحتاج اليه الموقف أو المشكلة فشل في حلها ، كالطبيب الذى يعجز عن تذكر ما يجب عليه أن يعمل به حيال شخص أصيب فجأة بأزمة قلبية ... من هذا يتضح أن للنسيان فوائد كما أن له أضراراً . ومن علامات الذاكرة الجيدة قدرتها على استبعاد الذكريات والتفاصيل

الطفيلية التي لا علاقة لها بالموقف أو التي تعطل الفرد عن أداء عمله . من هذا نرى أن النسيان ليس أمراً سلبياً بل جهد إيجابي ، بل هو فن يحتاج إلى مهارة لانقل عن فن التذكر . ويمكن اعتباره من الناحية البيولوجية شرطاً ضرورياً لعملية التعلم لأننا يجب أن ننسى الاستجابات المخطئة كي نقوم بالاستجابات الصحيحة . ومن ثم لا يكون النسيان دائماً نقيض التذكر بل كثيراً ما يكون مساعداً عليه .

وعلى هذا يمكن تعريف النسيان بأنه عجز طبيعي ، جزئي أو كلي ، دائم أو مؤقت ، عن تذكر ما كسبناه من معلومات ومهارات حركية . فهو عجز عن الاسترجاع أو التعرف أو عمل شيء متى توافرت جميع الظروف التي يحدث فيها التذكر عادة وهي الحاجة والاهتمام والجهد واكتمال الملابسات ... أو هو يحول ما سبق أن كسبناه . لذا فهناك نسيان استرجاع ونسيان تعرف ونسيان وعي .

ويجب التمييز بين النسيان الطبيعي والنسوة (بكسر النون) amnesia وهي عجز كلي أو جزئي عن استرجاع أو تعرف خبرات ماضية وقد تنشأ من عوامل عضوية كإصابة في الدماغ أو مرض بالجهاز العصبي . ففي الأطوار المتقدمة من جنون الشلل العام قد ينسى المريض ما فعله منذ بضع دقائق فيسأل : متى سنأكل ؟ بعد لحظات من تناوله الطعام .. أو تكون النسوة نفسية المنشأ وبها يتجنب الفرد موقفا لا يطاق كالأم العصبية التي تنسى كل ما يدور حول موت ابنها من ظروف وأحداث وتذكر ما دون ذلك ، وكالنسوة التي تصيب من تحدث لهم صدمات انفعالية عنيفة في حياتهم اليومية ، أو التي تصيب من ينهار من الجنود في جبهة القتال إذ يعجز الجندي عن تذكر اسمه وعن معرفة سنه وأين يسكن . بل قد لا يعود يتعرف والديه وأقاربه واصدقائه .. وفي هذه الحالات تكون المادة المنسية خارج حيز الشعور ويمكن استرجاعها بالتنويم المغناطيسي أو بتأثير بعض العقاقير الكيماوية .

٣ - أسباب النسيان

إن ما يبدو نسياناً قد يكون نتيجة لانطباعات ضعيفة أو عارضة أو

غير كافية أثناء التأثر والملاحظة . فكثيراً ما نعجز عن تذكر الأسماء أو الناس أو الأشياء لأننا لا ننتبه اليها عند سماعها أو رويتها انتباهاً كافياً . وتلك هي الحال أيضاً في تذكر الحوادث أثناء الشهادات القضائية . وفي تذكر ما يقع أثناء الحوادث المزعجة أو المثيرة . لكن لنفرض أن الملاحظة أو الإدراك قد تم بانطباع كاف ودون صدمات إنفعالية . فلماذا يحدث النسيان إذن ؟ هناك نظريات ثلاث تحاول تعليل النسيان هي : -

١ - نظرية الترك والضمور :

ترى أن الذكريات والخبرات السابقة تضعف آثارها وتضمحل نتيجة لعدم استعمالها كما تضمحل العضلة إن تركت مدة طويلة من الزمن دون استعمال . هذه النظرية ربما تفسر بعض حالات النسيان في عقابيل بعض الأمراض وفي الشيخوخة . غير أن هناك أدلة كثيرة على خطئها ، من ذلك ما تدل عليه الملاحظات الكلينيكية من أن الطفل إن فقد بصره في سن الرابعة أو الخامسة وصل إلى سن النضج دون أن يفقد ما تعلمه عن طريق حاسة الإبصار بحيث يمكن تمييزه بوضوح في سن النضج عن شخص ولد أعمى . وهذا يعني أن الترك لا يحدث أثراً .

٢ - نظرية التداخل والتعطيل :

لوحظ أن النسيان في أثناء النوم أبطأ منه في أثناء اليقظة ، كما لوحظ أن الأطفال يتذكرون في سهولة ووضوح ما يروى لهم من قصص قبيل النوم على حين لا يتذكرون تفاصيل ما يتلى عليهم من قصص أثناء النهار ، وقد فسر ذلك بأن أوجه النشاط المتعاقبة التي يقوم بها الفرد أو التي تعرض له أثناء النهار يتداخل بعضها في بعض كما تتداخل ألوان الطيف فينتج عن هذا التداخل أن يطمس بعضها بعضاً .

التعطيل الرجعي Retroactive inhibition

كما لوحظ أن الشخص أن اتم حفظ موضوع معين كقصيدة من الشعر

مثلا ، ثم شرع بعد ذلك مباشرة - ودون أن يأخذ فترة من الراحة (١) في حفظ مادة أخرى كقائمة من الأرقام ، فإن نسبة ما يتساه من الشعر تكون أكبر بكثير منها لو كان قد استراح فترة بعد حفظ الشعر . كأن حفظ الأرقام قد تداخل في حفظ الشعر فطمس عليه فساعدته على نسيانه : وقد سميت هذه الظاهرة التي أيدھا التجريب بالتعطيل الرجعي ، ويقصد به تداخل التعلم اللاحق في التعلم السابق بما يؤدي إلى نسيان بعض ماتم تعلمه . لذا يتعين على الطالب ألا يبادر بتحصيل موضوع بعد آخر إلا بعد أن يأخذ فترة من الاستجمام الكافي .

التعطيل البعدي Proactive inhibition

كما دل التجريب أيضا على ان التعلم السابق قد يحرف او يعطل التعلم اللاحق ويساعد ايضا على نسيانه او تشويحه بقدر قليل او كثير . فتعلم السباحة قد يعطل تعلم كرة القدم وحفظ درس في اللغة الأسبانية قد يعطل حفظ درس يتلوه في اللغة الإيطالية ويساعد ايضا على نسيانه ، وذلك للتشابه الكبير بينهما . هذان النوعان من التعطيل مثالان للانتقال السلبي لأثر التدريب الذي شرحناه في الفصل السابق .

ومما أسفرت عنه التجارب :

١ - أنه كلما زاد التشابه بين المادتين ، السابقة واللاحقة ، في المعنى أو المحتوى أو الشكل ، زادت درجة انطماس احدهما بالآخرى . وكما اختلفا كأن تكون احدهما قصيدة تحفظ والآخرى أغنية تنشد - قلت درجة نسيان كل منهما . من أجل هذا يتعين على الطالب الا يذاكر مادتين متشابهتين احدهما بعد الأخرى ، ويتعين على إدارة المدرسة مراعاة ذلك أيضا في ترتيب جداول الدروس فلا تتبع درسا في اللغة بدرس في لغة أخرى ، أو تتبع درس التاريخ بدرس الجغرافيا أو الأدب ، إذا الأفضل أن يتبع درس اللغة درسا في الرياضيات وأن تتبع درس التاريخ درسا في الألعاب الرياضية مثلا . بل ربما

(١) يقصد بالراحة الاسترخاء أو النوم أو قراءة مجلة غير رسمية .

تدعونا هذه الظاهرة إلى عدم تعليم الطلاب لغتين أجنبيتين في وقت واحد .

٢ - ان التعطيل بنوعيه يكون ضعيف الأثر ان تم تعلم المادتين وفق شروط التعلم المثمر . فالمواد المفهومة والمنظمة لا ينال منها التعطيل ما يناله من غيرها . فمن أراد ألا ينسى فليحسن التحصيل .

فالنسيان وفق هذه النظرية ليس عملية سلبية تنجم عن مجرد مرور الزمن كما تزعم نظرية الترك والضمور ، بل عملية تنشأ عن تداخل إيجابي لأوجه نشاط مختلفة من بعض الوجوه ، أى عما يقع في الزمن من أحداث .

٣ - نظرية الكبت :

رأينا من دراسة الدوافع اللاشعورية أن نسيان المواعيد والتواريخ والأسماء والاحداث قد ينجم عن رغبات مكبوتة . ويرى «فرويد» أنا ننسى - عن طريق الكبت - ما لا نريد تذكره وما لا نميل إليه كمادة دراسية أو موعد أو إرسال خطاب وما هو مصطبغ بصبغة وجدانية منفرة أو مؤلمة خاصة ما يجرح كبريانا واحترامنا لانفسنا . وقد دلت الملاحظات وكذلك التجريب على صدق هذه النظرية إلى حد كبير وعلى أنها تفسر كثيرا من حالات النسيان لا كلها . فقد ننسى اسم شخص لأننا نكرهه أو لأنه يذكرنا بشخص آخر نكرهه ، او نخافه او نغار منه . ويندر ان ننسى اسم شخص نحبه او رقم تليفونه . ولو سجل الإنسان في قائمة قبيل نومه ما يعتزم القيام به في الغد من أعمال وواجبات ومطالب ، ثم عاد إلى هذه القائمة في تمام اليوم التالى لوجد أن ما نسيه هو ما لم يكن يرغب لا شعوريا في أدائه . ولقد كان «دارون» يسجل على الفور جميع الوقائع والملاحظات والافكار المضادة لرأيه ، فقد علمته خبرته أن أمثال هذه الافكار والوقائع أسرع إلى النسيان من تلك التى تؤيد صدق فروضه . وهؤلاء الأشخاص الذين يتحسرون على الماضى ويرددون دائما «الله يرحم زمان» إنما يفعلون ذلك لا لأن الماضى كان غفلا مما يكدر

ويزعج ولكن لأن الإنسان يميل إلى نسيان المؤلم وتذكر السار (١) . كذلك نحن ننسى ما لا يتمشى مع ميولنا واتجاهاتنا النفسية وعقائدنا . وقد يكون هذا أحد الأسباب التي تجعل دراسة الفلسفة وعلم النفس مصدر إزعاج لبعض الطلاب فيفضلون أن ينسوا البرهان العلمي على تغيير عقائدهم .

وقد أجريت تجارب كثيرة جدا فأيدت هذه النظرية . من هذه التجارب أن طلب إلى ٥١ طالبا أن يسجلوا جميع خبراتهم السارة وغير السارة خلال الأسابيع الثلاثة التي سبقت التجربة ، وبعد ثلاثة أسابيع طلب إليهم أن يسترجعوا القامتين فوجد أنهم استرجعوا ٥١٪ من الخبرات السارة و ٣١٪ من غير السارة .

والنسيان وفق هذه النظرية عملية انتقائية لها وظيفة حيوية هي حماية الفرد مما ينغصه ويؤلمه ، وحمايته من التوافه الطفيلية وما لا قيمة له في نظره حتى يتاح له أن يتفرغ لما هو أهم واجدى .

الواقع أن النسيان بالكبت يمكن اعتباره نسيانا بالتداخل — تداخل رغبة لا شعورية لا يظن الفرد إلى وجودها مع رغبة شعورية هي القصد الظاهر للفرد كما هي الحال في فلتات اللسان وزلات القلم .

ومما يذكر أن النسيان بالكبت يعتبر عجزا عن الاسترجاع وليس قصورا أو ضعفا في الوعي والاحتفاظ ، إذ أن المكبوت المنسى يمكن أن يظهر ويستحي أثناء جلسات التحليل النفسى أو أثناء النوم المغناطيسى أو في حالات الحذر الخفيف ، وقد ينطق به الفرد أثناء نومه .

الخلاصة أن نسيان المواد المختلفة والنسيان في المواقف المختلفة يتطلبان تفاسير مختلفة . فبعض الحالات ترجع إلى ضعف الانطباع الأصلي فكثيرا ما ننسى أسماء الناس لأننا لم ننتبه إليها عند سماعها انتباهها كافيا وبعضها يرجع

(١) كيف تستقيم نظرية فرويد مع إلحاح الذكريات المؤلمة علينا ؟ دلت كشوف التحليل النفسى على أن ما نتذكره من المؤلم ما هو إلا تفاصيل مفككة مبثرة تكون بمثابة ستار يخفى ذكريات أشد إيلا . هذا ما يؤكد تحليل الأمراض النفسية .

إلى عدم الاهتمام ، وحالات أخرى ترجع إلى التعطيل الرجعي أو البعدي «
أو الرغبة في النسيان « أو الاضطراب الانفعالي . وأغلب حالات النسيان «
التي يشكو منها الطلاب سببها عدم مراعاة شروط التحصيل الجيد ... وقد
يتضافر عدد هذه العوامل مما يجعلنا لا ندهش لظاهرة النسيان بل لظاهرة
التذكر .

قياس الوعي والنسيان :

هناك طرق ثلاث لقياس درجة الوعي أو النسيان :

١ - طريقة الاسترجاع : وتتلخص في قياس قدرة الشخص على
استرجاع درس حفظه أو قائمة من الاسماء أو الأرقام أو الصور بعد فترة
معينة من الزمن ويلاحظ أنه إذا كان المطلوب قياس الوعي عن ظهر قلب ،
فيجب أن تكون المادة جديدة وغير مألوفة حتى لا يتدخل عامل المعنى أو
الميل أو أثر المعلومات السابقة . وهنا يستخدم الباحثون قوائم من ألفاظ غير
مترابطة أو مقاطع عديمة المعنى أو قائمة طويلة من الأرقام ، وذلك حتى يكون
لدى الحافظ شيء يتعلمه « وحتى يكون في موقف جديد عليه كموقف الفأر
في المتاهة .

٢ - طريقة التعرف: وفيها تعرض على المفحوص مادة معينة كمجموعة
من الجمل أو من الصور الفوتوغرافية . وبعد فترة تطول أو تقصر ، تعرض
عليه نفس المجموعة وقد أضيفت إليها طائفة جديدة من الجمل أو الصور .
وعليه أن يتعرف ما سبق أن رآه في العرض الأول .

٣ - طريقة إعادة الحفظ : وفيها يكلف المفحوص حفظ قائمة من
الأرقام أو قصيدة من الشعر أو فقرة من فصل حتى يتسنى له استرجاعها دون
خطأ ثم يطلب إليه أن يسترجعها أو أن يتعرفها بعد فترات متفاوتة الطول :
بعد ساعة ويوم وعشرة أيام وشهر وعشرة شهور ، فإن عجز عن تذكرها
دون خطأ « كلف أن يعيد تحصيلها حتى يحفظها جيداً . فإذا فرضنا أنه
كررها في التجربة الأولى ٥٠ مرة ، وفي التجربة الثانية ١٠ مرات فقط ،

كان الرقم ٤٠ مقياس الوعي والرقم ١٠ مقياس النسيان « أى انه نسي ٢٠٪ من المادة .

وقد وجد أن الشعر المحفوظ ، حتى ان ترك ٤٠ عاما دون استرجاع ، فن الممكن حفظه مرة أخرى في وقت أقل من حفظ شعر جديد . وحتى ان نسي الحافظ ما حفظه نسيانا تاما فانه يجد سهولة نسبية في اعادة الحفظ . ويتخذ العلماء هذه الظاهرة دليلا على أن النسيان ليس انحاء ما سبق اكتسابه بل مجرد صعوبة في تذكره .

نتائج تجارب النسيان :

أدت التجارب التي أجريت في موضوع النسيان إلى نتائج كثيرة من أهمها ١ — أن بين الناس فروقا كبيرة من حيث قدرتهم على الوعي ومن حيث سرعة النسيان .

٢ — أن العادات والمهارات الحركية أعصى على النسيان من المعلومات والمحفوظات اللفظية .

٣ — أن المبادئ والاتجاهات والأفكار العامة وطرق التفكير أعصى على النسيان من الوقائع والمعلومات . فنحن ننسى كثيرا من المعلومات التي حصلناها في المدرسة ، لكننا نحتفظ بكثير من المهارات العقلية والاتجاهات العلمية التي اكتسبناها فيها كطرق الاستدكار المثمر والطرق الصحيحة لحل المشكلات العملية .

٤ — ان التعطيل بنوعيه يكون ضعيف الأثر ان تم تعلم المادتين في وقت واحد .

٥ — أن المادة المفهومة ذات المعنى والمادة التي أشبع حفظها يكون نسيانها أبطأ من غيرها . ويقصد باشباع الحفظ ألا يكف الحافظ عن الحفظ بمجرد شعوره بأنه حفظ أو بمجرد قدرته على التسميع المباشر . ومن بعض التجارب أننا ننسى حوالى ٦٠٪ من المواد التي لم نشبع حفظها والتي حفظناها حفظا سطحيا بعد يوم واحد من حفظها .

٦ - أن نوع النشاط الذى يمارسه الفرد بعد الحفظ والتحصيل يؤثر إلى حد ما فى درجة النسيان .

٧ - أن النسيان أثناء النهار أسرع منه أثناء النوم .

٨ - أن النسيان يسكون سريعاً جسداً فى أول الأمر أى بعد الحفظ والتحصيل حتى لقد يفقد المرء نصف ما حفظه خلال العشر ساعات الأولى من حفظه . ثم يأخذ النسيان فى التباطؤ تدريجياً بمضى الزمن حتى يصبح فى النهاية بطيئاً جداً .. وتتوقف هذه السرعة بطبيعة الحال على نوع المادة ودرجة تنظيمها وفهمها وإشباعها . من هذا نرى أن اختباراً قصيراً أو مراجعة يجرىها المدرس فى آخر الدرس تتلوها مناقشة أجدى فى تأخير النسيان من المراجعات الشكلية التى يجرىها بعد عدة أيام أو أسابيع .

٩ - ولم تؤيد التجارب الرأى الشائع بأن من يحفظ سريعاً ينسى سريعاً فان كانت سرعة الحفظ ترجع إلى بقظة الحافظ وانتباهه إلى الحقائق والعلاقات فيما يحفظ كان حفظة أثبت ممن يحفظ ببطء لعدم انتباهه أو ضعف ذكائه .

٤ - الاسترجاع

الاسترجاع هو استحضار الماضى فى صورة ألفاظ أو معان أو حركات أو صور ذهنية . وقد يكون جزئياً أو كلياً . ناقصاً أو مكتملاً . فالاسترجاع المكتمل أو الاستدعاء recollection هو استرجاع تكون فيه الذكريات محددة فى الزمان والمكان . فقد استطيع أن استرجع اسم شخص أو بيتاً من الشعر لكنى لا أستطيع أن أتذكر متى حفظت هذا البيت أو رأيت هذا الشخص وفى أى مكان حفظت البيت أو رأيت الشخص . فالاستدعاء استرجاع وتحديد فى الزمان والمكان .

وقد يكون الاسترجاع استجابياً مقصوداً أو تلقائياً يحدث دون مؤثر ظاهر ودون قصد كوثوب اسم أو أغنية إلى الذهن دون مناسبة صريحة لظهورها ، وكذلك الأحداث الهامة التى لا نعيها انتباهاً فى زمة أعمالنا اليومية لكنها سرعان ما تطفو وتستحوذ على أذهاننا فى لحظات الاسترخاء .

القصور النفسى :

وقد يتخذ الاسترجاع التلقائى شكل ميل قسرى إلى استرجاع الأفكار

والمشاعر دون مؤثر ترابطي ظاهر . كما هي الحال في القلق الموضوعي الذي يفرض نفسه علينا فرضاً ويشغل بالناحين لا نتم الأمور التي بدأناها أو التي ننتظرها كما نريد ، وكذلك الأحلام التي تتكرر رؤيتها لها أياماً أو أسابيع متتالية ، يدور فيها الحلم حول مشكلة معلقة يستعصى علينا حلها . وغالباً ما ينتهي الحلم حين تحل المشكلة . ويسمى هذا الميل إلى استمرار النشاط حتى ينتهي . حسياً كان أم حركياً أم انفعالياً . يسمى الاستمرارية أو القصور النفسي Perseveration وهو يبدو بشكل واضح حين يحال بين الفرد أن يتم عملاً بدأه أو انهمك في انجازه ، أو حين تحول الظروف دون حل مشكلة عرضت له ، أو دون التعبير المناسب عن انفعالاته بالقول أو الفعل . فإذا به يظل يجتر الانفعال . وهو في حالة موصولة من التوتر لا تنتهي حتى يتاح له اتمام عمله . أو حل مشكلته ، أو التعبير عن انفعاله . وهنا يبدو ما بين ظاهرة الاستمرارية ومبدأ استعادة التوازن من تشابه (ص ٨٦) .

معطلات الاسترجاع :

١ - التحصيل وحده لا يضمن الاسترجاع ، فقد يكون الذهن حاشداً بالمعلومات لكن على صورة مهوشة غير مرتبة بحيث يشق على الفرد أن يتذكر ما حصله حين يحتاج اليه وهو في ذهنه . بل إن الاسترجاع ليس نتيجة حتمية للوعي الجيد ، فقد نعرف اسم شخص لكننا لا نستطيع استرجاعه الآن ، بل فيما بعد ، وكثير من الطلبة يعرفون الاجابة على أسئلة الامتحان ، لكنهم في زحمة الامتحان يدلون بأجوبة خاطئة أو لا يتذكرون الأجوبة الصحيحة إلا بعد انتهاء الامتحان كذلك الحال في تهيب الخطيب من الجمهور ، وخجل الفتى من محادثة الفتاة . والصدمات الانفعالية التي يكتبها الفرد فينسها ، ومع هذا فهو يراها أو يتحدث عنها في أثناء نومه أو يسترجعها بوضوح بعد شفاؤه ... ويسمى هذا .

بالتعطيل الانفعالي :

٢ - والتداخل من العوامل التي تعطل الاسترجاع . فقد يحاول الفرد أن يسترجع اسم شخص معين فتثور في ذهنه عدة أسماء بضرب بعضها بعضاً فيستعصى

استرجاع المنشود . وقد تعرض للخطيب في آن واحد طريقتان للتعبير عن نفس الفكرة فإذا به يتردد أو يرنج عليه .

٣- وقد يكون الاصرار على الاسترجاع معطلا للاسترجاع خاصة إن كان الاصرار في اتجاه خاطيء فالملاحظ أن الانسان إن استعصى عليه استرجاع اسم شخص أو تاريخ أو حادثة وأصر على استرجاعه لم ينفع هذا الاصرار . فان ترك هذه المحاولة وأعمل فكرة في موضوع آخر فقد يثبت الاسم إلى ذهنه من تلقاء نفسه . ولهذا السبب نفسه يطلب المحلل النفسى إلى المريض أثناء جلسات التحليل النفسى أن يضطجع على أريكة وأن يسترخى حتى يتسنى له أن يطلق العنان لخوابره وأفكاره وأن يذكر كل ما يطرأ على ذهنه من ذكريات قديمة .

ميسرات الاسترجاع :

هناك عوامل كثيرة ذاتية وموضوعية تيسر عملية الاسترجاع من أهمها :
الاهتمام والحاجة والجهد والوجهة الذهنية والقصور النفسى واكتمال الملاحظات
١ - الوجهة الذهنية M. ١١١ ويقصد . بها استعداد الفرد وتأهبه للقيام بنشاط معين « ذهنيا كان أم حركيا . ويبدو أثره حين نذكر ان ما ينساه الطلبة من المواد بعد الامتحان أكثر بكثير مما ينسونه قبيل الامتحان وهم في حالة تهيؤ شديد لاسترجاعه . وقد وجد أن الطلبة الذين يهيئون لاسترجاع مادة معينة في وقت معين يكون استرجاعهم لها أكثر وأحسن مما لو استرجعوها وهم لا يتوقعون أن نطلب اليهم استرجاعها .

٢ - الاستمرارية أو القصور الذاتى : أشرنا منذ قليل إلى أن لدى الانسان ميلا قويا إلى الاستمرار في نشاطه متى بدأ هذا النشاط حتى ينتهى « ذلك أن الأعمال المبتورة تمخلق في نفسه توترات لاتزول إلا ان أتم هذه الأعمال وأغلق دائرة نشاطه (١). وقد أجرت الباحثة الألمانية «تريجارنك» Zeigarnik

(١) يلاحظ ما بين ظاهرة الاستمرارية وعامل الإغلا عند مدرسة الجشتالت من تشابه أنظر صفحة ٢٠٧ .

تجربة بينت أن الأعمال المبتورة أسهل استرجاعا من الأعمال المكتملة . فقد كلفت مجموعة من الأشخاص القيام بأعمال بسيطة مختلفة عددها عشرون ككتابة قصيدة معروفة من الذاكرة . وعمل تماثيل صغيرة من الصلصال . ورسم اناء به زهور . وحل لغز . وعمليات ضرب بسيطة .. وبينما هم منهكمون في أعمالهم هذه إذا بها تطلب إلى فريق منهم الكف عن العمل قبل أن يتموه بينما سمحت للباقي أن يمضوا في أعمالهم حتى النهاية . بعد ذلك طلبت إلى أفراد المجموعة كلها أن يتذكروا جميع الأعمال التي طلب اليهم القيام بها فكان الفريق الأول أكثر حفظا وتذكرا من الفريق الثاني وبعبارة أخرى فالأعمال المبتورة كانت أيسر استرجاعا لأن التوتر القائم وراءها لم يستهلك . ولعل في هذا درسا يفيد منه المعلمون والمحاضرون . فالدروس التي تثير اهتمام الطلاب دون الاجابة على كل ما تتطلبه من أسئلة أو التي تحملهم على إكمال معلوماتهم عنها من المراجع تكون أسهل في التذكر من الدروس المكتملة التي ترضى استطلاعهم بما ليس بعده مزيد . لذا يحسن أن يعد المدرس الدروس والمحاضرات بحيث تجعل الطلاب في حالة تأهب للمزيد عليها والاضافة اليها كي تعيش في ذاكرتهم بعد الخروج من الدروس وتثير في نفوسهم عددا من علامات التعجب والاستفهام .

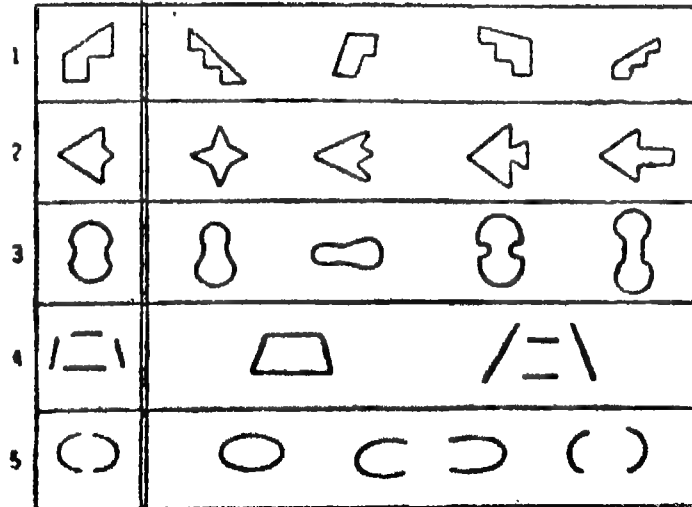
٣ - استكمال الملابسات : إن وجود الفرء في نفس المجال الذي اكتسب فيه الذكرى يعينه على استرجاعها . فقد تعجز عن تذكر اسم شخص تراه في بيئة جديدة بينما تستطيع تذكر اسمه في بيئته العادية ، واحضار الشاهد إلى مكان الجريمة قد يثير في ذهنه سلسلة جديدة من الذكريات والحواطر المتصلة بها . والتلميذ الذي تعلم غناء نشيد معين وهو واقف قد يعز عليه تذكره وهو جالس أو وهو أمام حفل من الناس . وقد دل التجريب على أن أداء الطلاب للامتحان يكون أحسن حين يجرى في نفس المكان الذي تلقوا فيه دروسهم .

■ - تحريف الذكريات

ليست الذكريات مناديل محفوظة في صندوق ، وليست صورا مثبتة على شريط سينمائي بحيث يمكن استرجاعها بنصها وفصها كما كانت عليه في الأصل

كاملة دقيقة ، بل الأمر على خلاف ذلك اذ تبدأ الذكريات في التغير والتحول عقب الادراك مباشرة . فان كان الادراك الأصلي للموقف أو المنظر أو الحادثة .. ادراكا غير دقيق أو غير صحيح نجم عن ذلك حذف بعض التفاصيل أو اضافة أخرى . ويتخذ التحريف صورا عدة منها الخلف والاضافة ، وتضخيم بعض التفاصيل أو الغض منها ، واختيار بعضها دون بعض ، وسد ما بالذكري من ثغرات ، وافتراغ معنى على ما ليس له معنى .. وهذا بفعل عوامل شتى سنعرض لها فيما يلي ، حتى لنستطيع أن نقول ان الذكريات التي نسترجعها لا تكون صورا طبق الأصل من أصولها اطلاقاً ، بل قد يبلغ التحريف حدا يبعد بين الذكري وأصولها بعد النقيضين فيما يصفه أحد الكتاب فيقول : شتان بين ذاكرتي ومذكرتي ، ان رجعت إلى مذكرتي وجددتني شخصا ساخطا جزعا متبرما بالحياة لا أجد لذة فيها . فان سألت ذاكرتي لم أر إلا أياما جميلة وحياة تشع بالرضا والحب .

وقد رأى بعض العلماء أن يبرز أثر العوامل التي تؤدي إلى تحريف الذكريات باجراء تجارب قوامها أشكال بسيطة لا معنى لها ، تعرض لمدة وجيزة ، ١٥ ثانية مثلا ليفحصها الشخص ثم يعيد رسمها من الذاكرة (أنظر شكل ٢٠) إذ لو كانت الأشكال المعروضة أشكالا هندسية مألوفة كالربع أو الدائرة لم



الأصل

(شكل ٢٠)

ما يسترجعه الأشخاص

يجد الشخص صعوبة في إعادة رسمها ولو كانت رسماً للكلب أو زجاجة أو شيء مألوف حفظ المفحوص اسمها ورسمها دون نقص أو تحريف . ولكن بما أن الأشكال المعروضة (وهي المرسومة في العمود الأيسر) لا معنى لها كانت مهمته أصعب . وقد خرج العلماء من أمثال هذه التجارب بعدة عوامل تعمل على تحريف الذكريات من أهمها :

١ - عامل التسوية Leveling : وهو عامل يميل بالفرد إلى سد الثغرات وإكمال النقص فيما يسترجع . وكذلك إلى تنظيمه وتنسيقه وحذف التفاصيل غير المفهومة منه وتبسيطه (صف ٥ و ٥) .

٢ - عامل الإرهاف Sharpening : عكس العامل السابق . وقد يقترن به . ويتلخص في إبراز بعض العناصر والمبالغة فيها وتوكيد العناصر التي تؤثر في الشخص تأثيراً خاصاً - ويبدو أثر هذين العاملين معاً في الصفيين ٥ و ٥ من الشكل السابق .

٣ - عامل التمثيل Assimilation : ويتلخص في تحويل الأشياء غير المألوفة إلى أشياء يألفها الشخص وافراغ معنى على ما ليس له معنى - الصفيان ٢ و ٣ .

وقد وجد أن هذه العوامل نفسها تؤدي إلى تحريف ما يدور على ألسنة الناس من قصص وإشاعات ، خاصة عامل التمثيل الذي ينجم عنه تحريف الذكريات وفق ميول الفرد ومعتقداته وانحيازاته وما يؤمن به من قيم .

الشهادات القضائية :

دلت نتائج التجارب التي أجريت في هذا الموضوع على أن صديق الشهادة أمر نادر شاذ لا يتفق مع توكيد الشاهد وشعوره اليقيني . ومن هذه النتائج أيضا :

١ - أن كثيراً من أخطاء الشهادة يرجع إلى إدراك مضطرب غير دقيق للحادثة نتيجة التأثير الانفعالي للشاهد في أثناء إدراكها .

٢ - ان أكثر الأخطاء شيوعا في الشهادة هو حذف التفاصيل .
٣ - أما التحريف الإيجابي وهو اضافة تفاصيل لم تقع /أقل شيوعا من حذفها :

٤ - أن الشاهد الذى يذكر التفاصيل بحذفها يدعو إلى الظن بأنه شاهد زور .

٥ - أن تقارير الشهود عن الأشياء والأشخاص ونشاطهم أدق من تقاريرهم عن صفات الأشياء والأشخاص ومميزاتهم .

٦ - أن سؤال الشاهد يزيد من مقدار شهادته لكنه يزيد أيضا من أخطائه . فالشهادات التى تتخللها اسئلة القاضى أقل قيمة من الشهادة دون مقاطعة . ويتوقف عدد الأخطاء إلى حد كبير على درجة الإيجاء فى الأسئلة التى توجه اليه . والاسئلة الإيجابية عامل هام فى تحريف الشهادة . كأن يقال للشاهد : هل كان المتهم يلبس معطفا أزرق أو أسود فى حين أنه لم يكن يرتدى معطفا .

٧ - أن تقارير الشهود عن الزمان والمسافات خاطئة إلى حد كبير .
٨ - كلما طال الزمن بين الحادثة والشهادة ، زادت الشهادة تحريفا .
وازداد يقين الشاهد فى الوقت نفسه .

٩ - أن الشهادة إن اقتصررت على الأشياء التى يوقن الشاهد بحدوثها أو وجودها ، زاد صدقها بعض الشئ .

١٠ - أن السماح للشاهد بتكرار شهادته يزيد من شعوره اليقيني دون أن يزيد من صدق شهادته .

١١ - كلما كثر عدد الشهود قلت قيمة الشهادة .

عوامل التحريف :

من العوامل المحتملة لتحريف الذكريات :

١ - عدم الادراك الدقيق للموقف الأصيل ، هذا ان لم يكن الادراك نفسه محرفا بفعل العوامل الذاتية التى تفرق بين الناس من حيث ادراكهم (ص ٢١٥) .

٢ — ثم ان ما لدى الفرد من ميول واتجاهات وتوقعات وانحيازات لا يؤثر فقط في ادراكه بل وفي تذكره أيضا . فقد أجريت تجربة عرضت فيها لبرهة وجيزة صورة لمنظر مشجرة في أحد أحياء مدينة أمريكية وكان من بين ما فيها منظر رجل أمريكي أبيض يطعن زنجيا بسكين . فلما طلب من المشاهدين استرجاع ما رأوه في الصورة تذكر أغلب «البيض» أن الزنجي هو الذي كان يمسك بالسكين ويطعن (١) .

٣ — كما أن مرور الزمن قد يؤدي إلى نسيان فعلى لبعض التفاصيل التي أدركها الفرد ادراكا صحيحا ، ومتى حدث هذا النسيان فلدى الإنسان ميل قوى إلى سد الثغرات وافراغ معنى على الأشياء والمواقف التي لا معنى لها وتصنيف الأشياء المبعثرة وتنظيمها (أنظر عامل الاغلاق ص ٢٠٧) . وربما كان هذا من أهم العوامل في تحريف الشهادات القضائية حين يروى الشاهد عن غير قصد إلى الكذب ، ما يراه معقولا او محتملا وليس ما رآه بالفعل .

٤ — ولتذكر فضلا عن ذلك أثر الحالة الجسمية والمزاجية في الاسترجاع ومنها التعب والمرض والانفعال والحمى وقلة النوم . فنحن في حالة الحزن . تراودنا الذكريات الحزينة ، وفي حالة الغضب ننسى ما يتسم به خصمنا من محاسن ومزايا ..

■ — ومن عوامل التحريف في الشهادات القضائية بالذات اختلاط ما سمعه الشاهد أو رآه بما سمعه من الناس أو قرأه في الصحف ، وعدم تعمله تذكر ما رآه من تفاصيل الحادثه ، وثمة فارق بين التعلم العرضي والتعلم المقصود (ص ٢٨٦) .

من هذا نرى أن عملية الاسترجاع ليست مجرد استحضار لصور مخزونة بل هي عملية اختيار وتنظيم وخلق واختلاق . ولو صحت النظرية التي ترى أن الذكريات تسجل في الجهاز العصبي كما تسجل الصور الفوتوغرافية على

(١) يقول الفيلسوف نيتشه «تقول ذاكرتي إنى فعلت ذلك» لكن كبريائى تقول لا يمكن أن أكون قد فعلته . وفى النهاية تلغى ذاكرتي .

الشريط السينمائي لكائنات الذكريات المسترجعة صورا طبق الأصل من أصولها

٦ - التعرف

التعرف هو الشعور بالألفة حيال الأشياء والأشخاص التي أدركها الفرد من قبل . وهو حالة شعوريه قد تكون مضمرة أو صريحة . غامضة أو واضحة ، وقد تكون سريعة أو بطيئة كما لو نظرت إلى شخص يبدو مألوفا لديك وشعرت بأنك لا بد أن تكون قد رأيته في مكان ما . فلا يزال هذا الشعور ملازما لك حتى تتذكر أين رأيته وفي أية مناسبة . وللتعرف صورة أخرى عملية تبدو في سلوكنا حيال الأشياء العادية المألوفة . كما يتعرف الفرد طريقه إلى منزله بينما هو مستغرق في شئ آخر ، أو كما يتسم الطفل لشخص سره من قبل . أو كما نعرف إستخدام الادوات العادية كالكرسي والقلم والساعة . والتعرف أيسر من الاسترجاع . فقد يعجز الفرد عن استرجاع اسم أو رسم أو قصيدة أو تاريخ لكنه يستطيع تعرف هذه الأشياء حين تعرض عليه . ذلك أن الفرد في الاسترجاع يتعين عليه أن يستحضر ما سبق أن حصله أو خبره أو درسه . بينما تعرض عليه المادة أو الموضوع في عملية التعرف . الواقع أن التعرف أقرب إلى الادراك الحسى منه إلى الاسترجاع . فهو الخطوة الاولى بعد الادراك . فأنت تدرك أن هذا الشئ كتاب ، وأنه الكتاب الذي أهده لك صديقك ..

وقد يعين الاسترجاع على إكمال التعرف الجزئي كما لو لقيت أحدا من تعرفهم في بيئته غير العادية فقلت لنفسك انى أعرفه ، ولكن من هو ؟ فاذا بك تحاول أن تسترجع الزمان والمكان والظروف التي عرفته فيها من قبل . كذلك قديكمل التعرف الاسترجاع كما لو كنت تحاول تذكر اسم شخص فاسترجعت عدة أسماء لم ترضك ، وأخيراً تسترجع اسما يبدو لك أنه الاسم الصحيح أي تتعرفه . فتتم عملية الاسترجاع .

خداعات التعرف :

التعرف كالادراك عرضة للأخطاء والخداعات ، فمن بين خداعاته :

١ — الشعور بالالفة حيال موقف جديد لم يسبق للفرد أن خبره كأن يشعر الفرد أنه سبق له أن زار مكانا وهو لم يزره أو أنه سمع هذا اللحن مع أنه لم يسمعه من قبل ، او انه صاغ هذا الرأي مع أنه ليس من بنات أفكاره ، بل من صوغ غيره . ويسمى هذا الخداع خداع الالفة بغير المؤلف Paramnesia وأخطاء الشهادات القضائية ترجع اليه أكثر مما ترجع إلى النسيان .

٢ — العجز عن تعرف المؤلف : وقد يرجع هذا العجز إلى ان الفرد لم يكن يتوقع ان يرى ما رآه ، او إلى رؤية الشيء المؤلف في ظروف غير ظروفه العادية . ويبدو هذا الخداع بشكل صارخ في بعض الامراض العقلية . فترى المريض لا يعود يعرف صديقه أو زوجته ، بل يراها غرباء عنه ، أو تراه لا يعود يتعرف الاشياء المؤلفه ، كالسكين أو القلم أو الساعة ، فلا يعود يقدر على استعمالها .

ومع ان التعرف يكون في العادة أكثر صدقا وأبعد عن التحريف من الاسترجاع ، غير أننا يجب أن نحذر من خداعاته . وفي سجلات المحاكم حالات أدين فيها المتهم وحكم عليه بالسجن مدة طويلة ثم ثبت أخيرا انه لم يكن في مكان الجريمة ، بل لم تكن له صله بالجريمة . امثال هذه الحالات تهيب بنا ان نلزم الحذر فنفق من ذكرياتنا موقفا ناقدا - حريصا وذلك فيما يتصل بالتعرف والاسترجاع جميعاً ، إن كنا من الشاهدين .

٧ — هل يمكن تقوية الذاكرة ؟

دل التجريب على ان الإنسان ليست له ذاكرة عامة واحدة إن كانت قوية لديه حسن تذكره كل شيء مهما كان نوعه ، وإن كانت ضعيفة كان تذكره جميع الأشياء رديثا . بل ان للإنسان ذاكرات متعددة مستقلة : للأشكال وللألوان وللأصوات وللألفاظ ولوجوه الناس وللمعاني وللحركات وللعلاقات المنطقية وقد تكون إحداها او بعضها قوية والأخرى ضعيفة عند الشخص نفسه . فقد تكون للعالم ذاكرة منطقية في علمه الخاص لكنه يملك ذاكرة مهوشه او مضطربة لأوجه الناس او للدوائر الموسيقية او لأرقام

التليفونات . وكى لا يظن ان الذاكرة ملكة عامة مستقلة كما كانت تزعم نظرية بائدة من نظريات علم النفس تسمى «نظرية الملكات» . اصبح العلماء يفضلون التحدث عن عملية التذكر مع التخصيص فيقولون التذكر الحركى والتذكر اللفظى وتذكر المعلومات والتذكر المنطقى وهو التذكر الذى يقوم على الفهم والتفكير دون التقيد بالألفاظ والتفاصيل والاستدكار الصحيح للدروس يعتمد على هذين النوعين الأخيرين من التذكر .

ان عددا غير قليل من الطلاب يشكو من أنهم ينسون ما يحصلون من دروس بالرغم من تكرار مذاكرتها ومثابرتهم على حضور الدروس ، وهذا يرجع إلى سبب أو أكثر من الاسباب الآتية :

١ - **الانتباه والتذكر** : كثيراً ما يشكو الطلاب من ضعف الذاكرة فى حين أن علمهم الحقيقية هى عجزهم عن الانتباه الكافى الصحيح لما يقرأون أو لما يقوله المحاضر ، أولأنهم يركزون كل انتباههم فى أخذ تفاصيل المذكرات فلا يلتفتون إلى جوهر الموضوع ومعناه ، مع أن الطريقة الصحيحة هى الاصغاء أولاً وصرف انتباه ثانوى لأخذ المذكرات التى يحسن أن أن تؤخذ على فترات ، مع الاقتصار على تلخيص الجوهرى والأساسى أما المذكرات المفصلة فن خصائص أضعف الطلاب ! .

٢ - **الرغبة والاهتمام** : من الملاحظ أن الطالب «العصرى» الذى يجد صعوبة فى تذكر دروسه بوجه عام أو فى تذكر دروس معينة قد يعى ويتذكر فى سهولة أسماء الفنانين والفنانات . الأحياء منهم والأموات . وأن السيدة التى تشكو ضعف ذاكرتها بوجه عام كما تقول ، نجدها تعى وتذكر طرز الملابس وألوانها وجميع ملبسته من الفساتين من يوم شبت عن الطوق ... ذلك أن الإنسان ينسى ما لا يهتم به ، ولا ينسى ما يهتم به ، فالرغبة والاهتمام هما العامل الأساسى فى تذكر المعلومات . الواقع أن كثيراً ممن يشكو ضعف الذاكرة للاسماء أو للتواريخ أو المواعيد أو لمواد دراسية معينة ... لا يلبث تذكرهم أن يتحسن حين يأخذون فى الاهتمام بها اهتماماً جدياً موصولاً .

٣ - شروط التحصيل الجيد : من أهم العوامل التي تحول دون نسيان الدروس مراعاة شروط التحصيل الجيد كما فصلناها في الفصل السابق وهي الحفظ لغرض معين ، وتنظيم المادة في وحدات طبيعية أو منطقية ، والنشاط الذاتي ، والتسميع الذاتي ، التكرار الموزع ، وإشباع الحفظ .. لقد ذكرنا أن القدرة على الوعي استعداد فطري فلا يمكن تحسينه بالتدريب بل بإجراءات صحيحة ، كما أن الاسترجاع والتعرف ، لا يتسنى ضبطهما إلا بمقدار وإلى حد محدود . وعلى هذا فالذي يمكن تدريبه وتحسينه هو القدرة على التعلم أى التحصيل .

وصايا للطالب :

١ - حدد لنفسك وقتاً خاصاً تبدأ فيه المذاكرة ومكاناً خاصاً تذاكر فيه فكثير من العادات تتخذ صورة الدوافع .

٢ - اتخذ جلسة الانتباه لا جلسة الاسرخاء والتكاسل التي تعطل التحصيل بالفعل .

٣ - قاوم شرود الذهن ما استطعت متبعاً ما قدمناه في موضوع مشتتات الانتباه (ص ١٩٦) .

٤ - كثيراً ما يكون البدء في المذاكرة صعباً ، لذا يستحسن البدء بأعمال روتينية كتنظيم المذكرات أو نقل محاضرة ناقصة فيكون هذا بمثابة «تحمية» وشحن على المذاكرة .

٥ - راجع الدرس الماضي قبل البدء في الدرس الحاضر .

٦ - قم بإجراء تجربة على نفسك لترى أيهما أصلح لك . البدء بالأعمال الصعبة أو السهلة ، الفترات الطويلة أو القصيرة في التعلم الموزع .

٧ - حدد الغرض من تحصيلك وما تريد تذكره ، فالتعلم المقصود غير التعلم العارض .

٨ - ابدأ بقراءة المحاضرة أو الفصل كله من أوله لآخره لاستيعاب المادة كوحدة تساعدك على فهم الأجزاء ، ثم ركز بعد ذلك على الأجزاء الصعبة .

٩ - اقرأ بسرعة وحاذر من القراءة بفتور . وقد تؤدي السرعة إلى عدم وضوح الفهم في أول الأمر « لكنك لو تابرت عليها فسرعان ما ستجد أن تحصيلك قد ازداد أضعاف ما كنت تحصله من قبل .

١٠ - تذكر أن الاستدكار الجيد عملية تفكير تتطلب نشاطاً ذاتياً لا موقفاً سلبياً . لذا حاول أن تجيب على أسئلة تتصل بموضوع المذاكرة . وأن تلخص الدروس بلغتك الخاصة « وأن تشرحها لفكر أو تناقشها مع نفسك ، وأن تطبق ما تحتويه من أفكار ، وألا تتطلب المعونة من غيرك إلا إذا كنت في حاجة ماسة إليها .

١١ - اصرف حوالي ٤٠٪ من وقت المذاكرة في التسميع الذاتي . تخيل أنك تدرس ماتداكره لفكر « فإن أجدت شرحه له فهذا دليل على أنك قد فهمته .

١٢ - من الأفضل مذاكرة أجزاء من مواد مختلفة كل يوم ، بدلا من أن تخصص يوماً لكل مادة

١٣ - لا تكف عن التحصيل بمجرد شعورك أنك حفظت أو فهمت . بل امض في تكرار ماتم لك تحصيله وتجاوز به حد الحفظ بالتفكير المتواصل فيه ، أو ربطه بمواد أخرى ، أو بالاجابة عن أسئلة عليه : فهذا أدعى إلى ثباته في الذهن وأمان له من النسيان .

١٤ - خذ فترة راحة كافية بين فراغك من دراسة مادة والبدء في أخرى خاصة إن كانت المادتان متشابهتين منعاً من ظاهرة «التداخل» . واترك أهم الدروس لما قبل النوم مباشرة بشرط ألا تكون متعباً .

والآن حاول أن تجيب على السؤال الآتي :

(قوة الذاكرة عند الطالب تعني أنه اكتسب عادات جيدة في التحصيل والتفكير).

أسئلة في التذكر

- ١ - أذكر عدة أمثلة تبين أن ميولنا وإهتماماتنا تؤثر فيما نتذكره ، وأنا ننسى ما لا نريد تذكره .
- ٢ - حاول أن تتذكر أكبر عدد من الحقائق والمبادئ التي عرفتها من دراستك علم النفس ، والتي أعانتك على فهم مواد أخرى كالتاريخ أو الأدب أو الفلسفة أو العلوم الاجتماعية .
- ٣ - اضرب أمثلة من تجاربك الخاصة تدل على أثر العوامل الانفعالية في تعطيل عملية التذكر .
- ٤ - اشرح أفضل الطرق التي ترى أن تتبعها في مذاكرة موضوع من موضوعات علم النفس كي يثبت في ذهنك . مبنياً الأسس النفسية التي تقوم عليها هذه الطرق .
- ٥ - ناقش العبارة التي تقول إن من يحفظ سريعاً ينسى سريعاً .
- ٦ - كيف يستطيع الفرد أن يستخدم ذاكرته في تحسين شخصيته ؟
- ٧ - ما أقدم ذكرى تستطيع أن تسترجعها من ذكريات طفولتك ، وكيف تعرف أنها ذكرى واقعية ليست من نسج خيالك ؟
- ٨ - اضرب أمثلة لأثر العوامل الاجتماعية الحضارية في عملية التذكر .
- ٩ - صمم بحثاً يبين قيمة «الشهادة» عند الأطفال وعند الراشدين .
- ١٠ - يقول بعض الكتاب : «الثقافة الحقة هي ما يبقى في عقولنا بعد أن ننسى ما حصلناه» - اشرح هذه العبارة .
- ١١ - لماذا ينسى الانسان أحياناً حوادث قريبة ويتذكر حوادث بعيدة .
- ١٢ - لماذا ننسى بعض ما نريد تذكره رغم معرفتنا له ، ونذكر بعض ما نريد أن ننساه فإذا به يلح علينا ويطاردنا ؟

الفصل الخامس التفكير

١ - تعريف التفكير

للتفكير *thinking* في علم النفس معنيان ، معنى عام واسع ومعنى خاص ضيق . فالتفكير بمعناه العام هو كل نشاط عقلي أدواته الرموز أى يستعص عن الأشياء والأشخاص والمواقف والأحداث برموزها بدلا من معالجتها معالجة فعلية واقعية . ويقصد بالرمز كل ما ينوب عن الشيء أو يشير إليه أو يعبر عنه أو يحل محله في غيابه . والرموز التي يستخدمها التفكير أدوات له مختلفة شتى منها الصور الذهنية والمعاني والألفاظ والأرقام ، ومنها الذكريات والإشارات والتعبيرات والایماءات ، وكذلك الخرائط الجغرافية والعلامات الموسيقية والصيغ الرياضية . بهذا المعنى العام يشمل التفكير جميع العمليات العقلية من أبسطها إلى أكثرها تعقيداً. فأحلام النوم وتصور الشخص رحلة قام بها ، أو تذكره تاريخ ميلاده ، أو تخيله مستقبل أولاده « أو تفكيره في إعادة تنظيم غرفة بمنزله » أو محاولته تخطيط مشروع يزمع القيام به . أو ابتكاره جهازاً ، أو اتخاذ قراراً . كل تلك تدخل في نطاق التفكير بمعناه العام .

أما التفكير بمعناه الخاص فيقتصر على حل المشكلات حلا ذهنياً أى عن طريق الرموز . هو حل المشكلات بالذهن لا بالفعل . وهذا هو ما يعرف بالتفكير الاستدلالي أو الاستدلال .

غير أن المعالجة الفعلية للأشياء لا تعنى أننا لا نفكر كما أن التفكير لا يعنى أن نكف عن المعالجة الفعلية للأشياء ، إذ كثيراً ما يندمج التفكير والملاحظة والعمل في نشاط واحد . متكامل كحل مشكلة عملية أو لعبة الشطرنج أو تشخيص مرض . هنا يكون التفكير مندمجاً في النشاط الحركي .

وسنعالج في هذا الفصل أدوات التفكير المختلفة وصلة التفكير باللغة

بوجه خاص ، أما الفصل التالى فسنخصصه لدراسة طرازين من طرز التفكير الراقى المعقد هما : الاستدلال والابداع أو الابتكار .

٢ - أدوات التفكير

لا يمكن التفكير دون استرجاع ما تعلمناه من قبل . فنحن لا نستطيع حل تمرين هندسى أو الاجابة على سؤال أو حل مشكلة أو حتى الاستسلام لأحلام اليقظة دون استخدام ما تعلمناه فى الماضى . فالاسترجاع شرط ضرورى للتفكير . غير أن التفكير يتضمن أكثر من مجرد الاسترجاع إن كان يستهدف حل مشكلة أو ابتكار شىء جديد ، إذ يقتضى فى هذه الأحوال تنظيم الماضى لحل المشكلة الحاضرة . وقد دل الاستبطان التجريى على أننا نستطيع أن نسترجع الماضى بطرق مختلفة منها :

١ - الصور الذهنية وتشمل الصور الحسية والصور اللفظية كما سنرى بعد قليل . وهذا هو التصور أو التخيل (١).

٢ - عن طريق الكلام الباطن واللغة الصامتة ، أى عن طريق نشاط حركى دقيق غير ظاهر لأعضاء النطق وهى الحنجرة واللسان والشفتان . وتبدو هذه اللغة الصامتة حين يتحدث الانسان إلى نفسه وهو يفكر . فكثيراً - لا دائماً - ما يكون التفكير حديثاً أو حواراً بين المرء ونفسه ، يكلم الفرد فى أثناءه نفسه ويصدر أوامر إلى نفسه ، ويتقد نفسه ، أو يزجى لها النصيح .. وقد يكون هذا الحوار الداخلى من العنف بحيث يرتفع صوت المفكر أثناء تفكيره ، كما هى الحال لدى الأطفال وهم يفكرون بصوت يسمعه من يحيط بهم من الناس . كذلك يبدو هذا الكلام الباطن أثناء القراءة الصامتة وأثناء الكتابة . وقد دل التجريب على أن التفكير غالباً ما يقترن بهذا الكلام الباطن ، ففى احدى الدراسات كان يوضع قطبان

(١) التصور هو استرجاع الماضى فى شكل صور ذهنية من غير تعديل فيها أو تبديل . أما التخيل فهو تكوين صور وأشياء من الخبرات الإدراكية السابقة .

كهربيان على لسان المفحوص أو تحت شفثيه ثم يوصل القطبان بجلفانومتر . وهو جهاز يسجل مرور التيارات الكهربية — فكان مؤشر الجهاز يتحرك إذا طلب إلى الشخص أن يعد سلسلة من الأرقام ، أو يتذكر قصيدة أو أغنية ، أو يتخيل أنه يذكر تاريخ اليوم لأحد أصدقائه . أو أن يفكر في اللانهاية والخلود (١) .

٣ — كما دلت التجارب الاستبطانية أيضاً على أننا نستطيع أن نسترجع الماضي وأن نفكر دون صور ذهنية ودون كلام باطن . بل عن طريق التصور العقلي لمعان وأفكار غير مصوغة في ألفاظ ، كما في التفكير الرياضي والفلسفي . بل إن ظهور الصور والكلام الباطن في مثل هذه الأحوال قد يعوق التفكير ويعطله عن السير في مجراه المتدفق .

٣ — الصور الذهنية

إذا كنت تنظر إلى كتاب أمامك وتراه ، فالكتاب في هذه الحالة «مدرَك حسي Percept» ، فإن أغمضت عينك استطعت أن تراه أيضاً ، وما تراه في هذه الحالة يسمى «صورة حسية» بصرية للكتاب . وإذا كنت تفكر في صديق غائب فأكبر الظن أنك تستطيع أن تتمثله «بعين العقل» وأن تسمع صوته أيضاً . وهاتان صورتان حسيتان أولاهما بصرية والثانية سمعية . ولو تسنى لك أن تنعم في خيالك بشذى وردة أو طعم تفاحة فالخيال الأول صورة شمعية والثاني صورة ذوقية ، ولو استطعت أن تتصور ملمس قطعة من الجليد أو من «الصفرة» فهذه «صورة حسية لمسية» . ولو تصورت قيامك بحركة انحناء لالتقاط شيء من الأرض فهذه صورة حسية حركية ..

في مقابل هذه الصور الحسية توجد الصور اللفظية . وهذه إما لفظية بصرية كتصور كلمة مكتوبة على ورقة أو لفظية سمعية كتصور كلمة ينطق بها أحد ، أو لفظية حركية كتصور كتابة كلمة ، ولو تسنى لك أن تتصور

(١) في حالة الصم البكم نصل هذا الجهاز بأيديهم وهم يفكرون فتظهر تيارات كهربائية . بل إن حركة أيديهم تكون من الوضوح أحياناً بحيث يمكن رؤيتها بالعين المجردة .

نطق كلمة من الكلمات عن طريق الاحساسات العضلية التي تشعر بها عند النطق فهذه صورة لفظية صوتية حركية .

فالصورة الذهنية إذن إما حسية أو لفظية . هي خبرة أو واقعة ذات طابع حسى يستحضرها الفرد في ذهنه . وإذا كان الإدراك الحسى هو تفتن الفرد لأشياء حاضرة بالفعل تؤثر في حواسه ، فالتصور هو استحياء هذه الأشياء في الذهن على هيئة صور في غيبة التنبيهات الحسية .

طرز التصور : يختلف الناس من حيث نوع الصور الذهنية التي تغلب على تفكيرهم ، فبعضهم يسهل عليه تصور المناظر وأشكال الأشياء . وآخرون يسهل عليهم تصور الأصوات والأنغام . أى إن فريقاً من الناس يسهل عليهم تصور المرئيات أو المسموعات ، ويقال إن هناك من يتصورون الأشياء عن طريق رائحة خاصة . وقد حدا هذا ببعض العلماء إلى تصنيف الناس حسب الصور الغالبة على تفكيرهم إلى طرز تصورية فهناك «البصريون» والسمعيون» و «الحركيون» . فالبصريون يفضلون استخدام الصور البصرية ويعجزون عن استخدام غيرها من الصور أو يستحضرونها في غموض . غير أن التجارب الحديثة دلت على فساد هذا الرأي . فأغلب الناس صغاراً كانوا أم كباراً من صنف خليط ، وأقلهم يقتصر تصوره كله على نوع واحد من الصور . كما دلت التجارب أيضاً على أن التصور البصرى غالب في مرحلة الطفولة عنه في أى مرحلة أخرى ، وأن الصور البصرية والسمعية أكبر أثراً في تفكير الانسان من الشمية والذوقية وغيرها .

ومما يجدر ذكره أن أغلب الصور الذهنية مركب أى يتكون من عناصر حسية مختلفة يندمج بعضها في بعض ، وأتينا نصف الصورة غالباً بأظهر عنصر فيها .

٤ - المعانى

فى الادراك الحسى نكون بصدد أشياء وأحداث فردية جزئية خاصة . نرى بيتاً معيناً أو نسمع صوتاً معيناً أو نشم رائحة معينة هى الأشياء الماثلة أمام حواسنا ، وبذا لا نستطيع أن نتحدث أو نفكر إلا فى هذه الجزئيات الخاصة وبعبارة أخرى فالمعانى التى نفرغها على الأشياء فى الادراك الحسى معانى مصطبغة بأعراض حسية خاصة بهذه الأشياء وحدها دون غيرها . وغنى عن البيان أن تفكيرنا لو وقف عند هذا المستوى من الإدراك ما استطعنا أن نفكر أو نتحدث عن البيوت بوجه عام . أو عن الكتب بوجه عام أو عن الأصوات أو الروائح بوجه عام . غير أننا نحن الكبار نستطيع أن نفكر فى البيوت أو المعادن أو الكتب بوجه عام مهما اختلفت أشكالها وألوانها وحجومها وما بها من تفاصيل وعرضيات .. وبعبارة أخرى فنحن نستطيع أن نستخدم الأفكار العامة والمعانى الكلية أدوات لتفكيرنا ، أى أننا نستطيع أن نفكر فى مستوى أعلى وأرقى من مستوى الادراك الحسى .

والمعنى الكلى أو المعنى فقط concept هو فكرة عامة نخرج بها نتيجة لخبراتنا بصنف معين من الأشياء يشترك أفرادها فى بعض الصفات وتختلف فى صفات أخرى . فعنى «القط» يشير إلى صنف من الحيوان يشترك أفرادها فى بعض الصفات مع أنها تختلف فى صفات أخرى كالحجم واللون والشكل وطول الشعر وكثافة الذيل . ومعنى «المثلث» يشير إلى صنف من الأشكال يشترك أفرادها فى بعض الصفات مع اختلافها فى المساحة أو اللون أو الزوايا أو طول الاضلاع ، ومعنى «الشجرة» يشير إلى صنف يتشابه أفرادها فى نواح . وتختلف فى الشكل والحجم والطول ونوع الزهور أو الثمار . وإن قسطاً كبيراً من الكلمات فى أية لغة معقدة راقية يمثل معانى وأفكاراً عامة فكلمات «المعدن» أو «الكلب» أو «السائل» أو «الجمال» وغيرها تعبر فى لغتنا عن أوجه للشبه بين أشياء وموضوعات يختلف بعضها عن بعض فى كثير من النواحي .

المعنى السيكولوجي والمنطقي : بما أن معنى الشيء هو حصيلة خبراتنا بهذا الشيء لذا تختلف معانى الأشياء باختلاف السن والثقافة والذكاء ومدى الاتصال بالناس والأشياء وقد يكون هذا الاختلاف كبيراً بما يؤدي إلى سوء التفاهم بين الناس في أحاديثهم ومناقشاتهم ومعاملاتهم . فعنى «المسجد» أو «العدل» أو «الفضيلة» قد يختلف اختلافاً كبيراً أو اختلافاً كلياً بين الناس لذا يجب التمييز بين «المعنى السيكولوجي» و «المعنى المنطقي» . فالأول معنى ذاتي خاص بالشخص الذى يحمله ويملكه أى أنه مثقل بكثير من الصور الحسية والمشاعر والذكريات ، أما المعنى المنطقي فهو المعنى الذى يحاول العلم تحديده ، وهو معنى موضوعي محدد . فمن الوظائف الاساسية لكل علم تحديد المعانى التى يتناولها حتى يتفق الجميع عليها . فالفيزياء تحدد معنى الحرارة والضوء والطاقة ، وعلم النفس يحدد معانى الذكاء والشخصية والانفعال والعقل الباطن والادراك الحسى .

التعريف الاجرائي operational definition

ليس من اليسير دائماً الوقوع على تعريفات منطقية دقيقة محددة للمفاهيم والظواهر مما يؤدي في كثير من الأحيان إلى إختلاف الباحثين في فهمها وإلى الخلط واللبس بينها وبين غيرها من المفاهيم والظواهر . ولئن صح هذا في كل علم فهو أصبح في علم النفس ، وقد رأينا كيف يختلف العلماء في تعريف أكثر مصطلحاته : في تعريف الدافع والانفعال والمنبه والسلوك والقلق واللاشعور... بما يؤدي بالفعل إلى كثير من الحيرة والارتباك خاصة لدى المبتدئين في دراسة هذا العلم . وقد اتجهت العلوم الطبيعية إلى طراز من التعريفات لا يهتم بالوصف اللفظي للظواهر والمفاهيم بل بوصف الإجراءات والعمليات التجريبية التى تستخدم لملاحظتها وقياسها . فعلماء الفيزياء يعرفون «السعر» بأنه كمية الحرارة اللازمة لرفع أو خفض جرام من الماء المقطر درجة واحدة من $14,5^{\circ}$ — $15,5^{\circ}$ ويعرفون «الأوم» وهو الوحدة العملية لقياس المقاومة الكهربائية بأنه مقاومة عمود من الزئبق في درجة الصفر المئوى إذا كان طول العمود ١٠٦,٣ سم ومساحة مقطعه مليون متر مربع واحد . وميزة هذه

التعريفات الإجرائية أنها تحول دون الاختلاف في فهم الظاهرة وتفسيرها ، وتميز بينها وبين غيرها من الظواهر تمييزاً واضحاً . وتسمح بأجراء التجارب عليها .

وينحو علماء النفس إلى الأخذ بهذا النوع من التعريفات لتحديد المفاهيم والظواهر السيكولوجية وذلك بترجمتها إلى سلوك يمكن ملاحظته وإجراء التجارب عليه وقياسه . من ذلك أن «بنيه» Binet يقول إن الذكاء يتألف من القدرات العقلية الآتية : الفهم والابتكار والتقد والقدرة على التوجيه الهادف للسلوك . وهي قدرات محددة يمكن قياسها . ومن ذلك أيضاً تعريف المرض النفسي بأنه اضطراب في الشخصية يبدو في صورة قلق واكتئاب ومخاوف شاذة ووساوس وأفكار متسلطة .. إلى غير تلك السمات التي يمكن قياسها باختبارات خاصة . كذلك يعرف (التعب) تعريفاً أجرائياً بأنه نقص في القدرة على العمل - الجسمي أو الذهني - ينتج عن عمل سابق حديث ، ويبدو هذا النقص في هبوط مستوى الانتاج من حيث مقداره وجودته وسرعته ، كما يبدو في كثرة الأخطاء والحوادث ... وكل هذه متغيرات يمكن قياسها .

٥ - كيف تكسب المعاني

قدما أن المعنى هو فكرة عامة نخرج بها نتيجة لخبراتنا بأشياء متشابهة في بعض النواحي ومختلفة في نواح أخرى . ويقوم اكتساب المعاني على عمليتي التجريد والتعميم .

أما التجريد abstraction فهو ملاحظة أوجه الشبه بين أشياء مختلفة . كما نلاحظ أوجه الشبه بين الماء واللبن والزيت والبترو . فالأشخاص الذين ابتكروا كلمة «كلب» لأول مرة لا بد أنهم لاحظوا أن الكلاب مهما اختلفت ألوانها وأشكالها وحجومها تشترك في صفات معينة . كذلك الطفل وهو يتعلم معنى «كلب» لا بد أن يقوم بهذه الملاحظات نفسها فقد يكون أول كلب رآه كلباً عادياً من النوع البلدي يسمعوننا نسميه «كلب»

لكنه بعد ذلك يسمع كلمة كلب فتقرن بحيوان آخر يختلف عن الأول في ظاهره اختلافاً كبيراً ألا وهو الكلب السلوقي ثم يسمعون بعد ذلك نسمى الكلب الأرمني بالكلمة نفسها . وإنه ليوازن بين هذه الحيوانات المختلفة وينتزع الصفات المشتركة بينها دون انتباه إلى غيرها من الصفات العرضية . وهذه هي عملية التجريد . إنها عملية تحليل واختيار .

فإن رأى الطفل بعد ذلك كلباً من فصيلة البولودوج لم نسمه من قبل في حضوره كلباً واستطاع أن يقول إنه كلب فلا بد أنه لاحظ أنه يشترك مع الكلاب الأخرى التي تختلف عنه في الجسم والشكل واللون . وتسمى هذه العملية التي يصل بها إلى فكرة عامة أو «مبدأ» من خبرات متنوعة « والتي يصل بها إلى حكم عام من عدة أفراد ، والتي يطلق بها صفة أو أكثر من الصفات المجردة على جميع الأفراد التي تشترك فيها أو أكثرها تسمى عملية التعميم generalization كاطلاق صفة السيولة على الماء والعسل واللبن . ومتى تم اكتساب معنى كلى انصب في قالب « كلمة » حتى يمكن الاحتفاظ به والإفادة منه .

من هنا نرى أن هناك خمس خطوات في اكتساب المعنى الكلى :

١ - الإدراك الحسى والملاحظة .

٢ - الموازنة

٣ - التجريد .

٤ - التعميم .

٥ - التسمية .

على هذا النحو يتعلم الطفل معنى «الكتاب» و «الحصان» و «الكرة» ومعنى «الخضرة» و «الحمرة» من خبرات متعددة بأشياء مختلفة خضراء أو حمراء - ملابس ومنازل وزهور وأثاث ، أو يكتسب معنى «المثلثية» من خبرات متعددة بمثلثات مختلفة الزوايا والأضلاع والمساحات والألوان ومعنى «العدل» لا يتكون في نفس الفرد إلا بعد أن يكون قد مر بمواقف خاصة كثيرة مختلفة يشعر في بعضها بالعدل فيسعد ، وفي بعضها بالظلم

فيألم ، أو يصيب غيره فيثور ويسخط » حتى ينتهي به الأمر إلى تكوين حكم عام من الملاحظات والظروف الحسية الفردية التي خبرها .. هو العدل » دون التفكير في فاعل العدل أو الظروف التي حدث فيها . وفي هذا ما يحور العقل من قيود الزمان والمكان .

وهكذا يتضح لنا أن اكتساب المعاني يبدأ من مفردات محسوسة وينتهي بأفكار عامة . وهذه ناحية يجب مراعاتها في تعليم الأطفال المعاني الكلية المختلفة بأن نتيج لهم فرصاً كافية للاتصال المباشر بالناس والمعالجة الحسية للأشياء حتى يتسنى لهم تكوين أفكار واضحة عنها « وإلا كان محصلهم ألفاظاً جوفاء لا يفقهون معناها . ففي بعض المدارس الحديثة يدرس الأطفال تأثير الغذاء بتقديم غذاء سليم لمجموعة من الفيران البيضاء وغذاء غير كامل لمجموعة أخرى - رأيت كم من الفوائد يجنيها الأطفال من مثل هذه التجربة ؟ ..

وتسمى عملية اكتساب المعاني عملية « إدراك الكلي » أو عملية « الإدراك العقلي » ، وهي عملية تصور المعاني والأفكار العامة التي ترمز إلى الأشياء وذلك في مقابل « الإدراك الحسي » الذي هو تصور المفردات الجزئية الخارجية بتأثير المنبهات الحسية مباشرة .

٦ - المعاني واللغة

لكي يفيد الإنسان مما يكسبه من معان ويتسنى له أن يعبر عنها وأن يستخدمها في تعامله لا معدى له عن أن يرمز اليها برموز حسية تشير اليها : بكلمات أو أعداد أو علامات . هذه الرموز المجسمة هي القوالب التي تصب فيها المعاني حتى يمكن الاحتفاظ بها والإفادة منها . فالمعاني تظل حائرة في اللهن حتى تستقر في رموز مناسبة فتثبت وتبلور وتركز وتتحدد وعندئذ يسهل وعيها وتذكرها واستخدامها في التفكير ، كما يمكن التعامل بها ونقلها من جيل إلى جيل . وأوضح مثال على هذا رموز الجبر والكيمياء فهي تثبت نتائج تفكيرنا وتنقله إلى الغير . فبغير لغة أو رموز مجسمة من أي نوع كان يستحيل علينا أن نحفظ بأغلب المعاني التي تعلمناها ، أو أن ننقل

أفكارنا إلى الغير . فاطلاق الأسماء على المعاني يحفظها من الضياع ، ويسهل تذكرها عند الحاجة إليها ، ويميز بينها وبين غيرها من المعاني . مثل الأسماء في هذه الحالة كمثل البطاقات التي تلتصق على قناني الدواء تيسر استخدامها وتميز بعضها عن بعض إذ تبين محتوى كل منها ، أو كمثل الخواتيم التي تطبع بها قطع المعدن في دار سك النقود فتبين قيمة كل قطعة وتحيلها عملة شرعية قابلة للتداول بين الناس . وهكذا تكون اللغة عوناً كبيراً على التفكير .

ومن ناحية أخرى فكثير من الصعوبات والمشكلات التي يلتقي بها الناس في حياتهم اليومية — صغاراً وكباراً — تنشأ من عجزهم عن التعبير بوضوح عن أفكارهم ورغباتهم ومطالبهم من الآخرين . ويحدثنا أطباء النفوس أن العرض الرئيسي عند مضطربي الشخصية هو عجزهم عن تحديد متاعبهم ومشاكلهم بالألفاظ .

معاني دون ألفاظ :

لا يذهب بنا الظن مما تقدم أنه من المحال أن تقوم للمعاني قائمة من دون ألفاظ . فلدينا نحن الكبار طائفة لا حصر لها من المعاني لا نجد لها الألفاظ المناسبة وكثرة من الأفكار يستعصى علينا التعبير عنها . من ذلك أننا نقول إن الطيف الشمسي يحتوي على سبعة ألوان ، مع أن مناطق تداخل هذه الألوان تحتوي على ظلال شتى دقيقة لطيفة من الألوان ليست لدينا أسماء لتسميتها كذلك كثير من حالاتنا الشعورية والوجدانية . وفي هذا يقول «سبيرمان» Spearman «ما أشبه ميدان المعرفة بمحيط تتأثرت فوق سطحه جبال الجليد وليست هذه الجبال إلا للفكر الذي أمكن تجميده في ألفاظ» .

كذلك الحال لدى الطفل الصغير فكثير من المعاني البسيطة تقوم في ذهنه قبل أن يستطيع الكلام ونحن نستنتج هذا من سلوكه الظاهر حين يكون هذا السلوك واحداً حيال أشياء متشابهة ومختلفة في آن واحد ، حين يعبر بحر كاته

وانفعالاته عن معنى «السخونة» مثلا كلما شرب لبنا أو شايا ساخنا وكلما
مست يده ماء ساخنا .

المعاني في اللغات البدائية :

مما لاحظته علماء الأنثروبولوجيا أن المعاني الكلية العامة لا توجد في لغات
كثير من الشعوب البدائية . فعني «الشجرة» لا وجود له في لغات بعض القبائل
الاسترالية . فترى القوم يستخدمون لفظا معيناً للدلالة على شجرة الجوز ،
وآخر للدلالة على شجرة الصمغ . وثالثاً للدلالة على شجرة الكافور . وليس
لديهم لفظ للإشارة إلى ما هو مشترك بين هذه الأشجار جميعاً . وعند
الاسكيمو كلمات مختلفة للثلج وهو يغطي الأرض . والثلج أثناء سقوطه ،
والثلج وهو يدور في مهب الريح . وفي قبائل أخرى لا توجد كلمة واحدة
للفعل «يجرى» بل كلمات مختلفة للجري عند كل حيوان . أما الصفات . وهي
ألفاظ مجردة ، فلا توجد إلا على قلة وندور . لذا لا تستطيع بعض القبائل
التعبير عنها إلا عن طريق الموازنة بأشياء محسوسة ، فبدل أن يقولوا هذا
«جامد» يقولون «مثل الحجر» وبدل أن يقولوا «هذا طويل» يقولون «مثل
الشجرة» . ولذلك نجد هذه اللغات البدائية تزخر بعدد ضخم من الألفاظ غير
أن الثراء الظاهر في الألفاظ ما هو في الحقيقة إلا جذب في المعاني والأفكار
العامة .

مزلق اللغة

غير أن اللغة كثيراً ما تحجب الفكر الواضح وتضله وتموه عليه . فهناك
الألفاظ المهمة والممتصة والمزوقة والملتوية . وهناك الألفاظ الرنانة والجوفاء
وتلك التي تقول شيئاً وتعني شيئاً آخر ، وهناك الألفاظ التي تثير العاطفة
والانفعال والانحياز فتسد الطريق دون العقل والتفكير السليم . ففي الدعاية
كثيراً ما يهتم الخطيب بوقع ألفاظه لا بوقع أفكاره . وقد يكون الرأي وجيهاً
أو مشروعاً لكن طريقة التعبير عنه تشوّهه أو تجعله يبدو غير مشروع ، أو
يكون الرأي حرجاً أو شائكاً أو غير مشروع لكن طريقة التعبير عنه تجعله

يستحق المناقشة .. من هذا يتضح لنا أن مجرد الكلام قد لا يكون تفكيراً ، بل قد يكون لغواً وبيغائية لا معنى لها . انما يقتصر التفكير على الكلام ذي المعنى .

ومن مزالق اللغة وأخطارها فضلاً عن ذلك أنها كثيراً ما تميل بنا إلى تجسيم المعاني المجردة التي لا وجود لها إلا في أذهاننا فتجعلنا نحسبها أشياء ووقائع وموجودات مستقلة قائمة بذاتها . فكثير من الناس يحسبون الأسماء أشياء فيعتقدون أن «النفس» أو «الذاكرة» أو «المرض» أشياء مستقلة قائمة بذاتها « أو يظنون أن «الارادة» أو الضمير « أو «اللاشعور» سلطات مستقلة تتحكم في الانسان . هذا التجسيم يستخدمه الشعراء لا العلماء .

٧ - التفكير كلام باطن

رأينا مما تقدم أن التفكير يتوقف إلى حد كبير على الصور اللفظية البصرية والسمعية « وكذلك على الكلام الباطن . كما رأينا أن اللغة من عوامل تنظيم التفكير وتيسيره وتوضيحه . ومن ثم كانت اللغة عوناً كبيراً على التفكير . وقد استهوت هذه الصلة الوثيقة بين اللغة والتفكير بعض العلماء فزعموا أن اللغة شرط ضروري لكل تفكير ، أي أنه لا تفكير بغير لغة بل لقد صرح «وطسن» مؤسس المدرسة السلوكية الميكانيكية بأن «التفكير ما هو إلا مجرد كلام باطن وأكبر الظن أنه اتضح لنا فساد هذا الرأي في أكثر من موضع مما تقدم :

١ - فقد رأينا أن التفكير قائم لدى الطفل قبل أن يستطيع الكلام . كما أن الحيوانات تفكر مع عجزها عن الكلام .

٢ - ولسنا في حاجة إلى القول بأننا نستطيع أن نعبر عن أفكارنا بالإشارات أو الإيماءات وما يماثلها دون حاجة إلى اللغة .

٣ - هذا بالإضافة إلى ما دل عليه الاستبطان التجريبي من أننا نفكر أحياناً بالصور الذهنية ، ومن أن التفكير قد يتم دون أن يقترن بكلام باطن ، بل انه قد يهرب أحياناً من هذا الكلام ويتجنبه .

٤ - ولو كانت اللغة شرطاً ضرورياً للتفكير فكيف نفسر ما يحدث أحياناً من أن اللغة لا تتمشى مع التفكير في كلامنا العادى ؟ اذ قد يكفر الانسان فى شئ وينطق بآخر . وقد يستطيع الانسان أن يعيد قصيدة حفظها عن ظهر قلب وهو يفكر فى موضوع آخر يختلف عنها كل الاختلاف .

٥ - وقد يكون التفكير سريعاً متلاحقاً بحيث لا تسعفه اللغة ؟ فيريد المرء التعبير عن معنى ولكنه يعجز عن اقتناص الكلمات اللازمة للتعبير عنه أو يقف الاسم الذى يريد استرجاعه «على طرف لسانه» دون أن يتجسم فى اللفظ . والمشهد أننا كثيراً ما نفهم قبل أن نصوغ الجواب ، أو نتردد بين عدة صيغ لفظية ممكنة نرفض بعضها ثم ينتهى الأمر بأن نختار واحدة منها . وفى هذا كله ما يدل على أن الفكر أسرع من أن تلحق به اللغة وأغزر من أن تعبر عنه اللغة .

٦ - وقد دل التجريب على أن الزمن اللازم لقراءة صفحة من كتاب قراءة صامتة أقل من نصف الزمن لقراءتها قراءة جهرية مهما كانت سريعة . فقد تبلغ السرعة فى القراءة الصامتة ٨٠٠ كلمة فى الدقيقة بينما تراوح بين ١٤٠ و ١٥٠ كلمة فى الدقيقة فى القراءة الجهرية . ذلك أننا فى القراءة الصامتة لا نقرأ حرفاً بحرف بل نفهم المعنى من تعرف بمجموعات معينة من الحروف المألوفة تعرفاً اجالياً (أنظر ص ٢١٤) فلو كان التفكير كلاماً باطنياً لتساوى زمن القراءة الصامتة مع زمن القراءة الجهرية .

على هذا النحو يترأى لنا أن التفكير ليس مرادفاً للكلام الباطن . بل هو نشاط عقلى أسرع من هذا الكلام وأسبق وأكثر منه وفرة وثراء وعكس هذا صحيح ، فكل كلام باطن أو ظاهر لا يعنى تفكيراً لأن المرء قد ينطق بألفاظ لا يفقه لها معنى . ولئن كانت اللغة هى العملة الورقية التى يتداولها الفكر ، فهذه العملة تستمد قيمتها من رصيدها الذهبى وهو المعانى ، وإلا كنا حيال عملية شقيقة وبيغائية لا عملية تفكير .

وهكذا يتضح لنا ما بين رأى «وطسن» ورأى صغار الأطفال من شبه .

فالطفل الصغير إن سأله «بأى شئ تفكر؟» أجاب بأنه يفكر بفمه !

٨ - تطور المعاني وترقيها

ليس المعنى الذى نكونه عن الشئ صورة ذهنية لهذا الشئ ، كما أنه ليس لصيقاً بهذا الشئ . فهو لا يوجد إلا فى العقل الذى يتصوره أو يستجيب له . بيد أن معانى الأشياء تتحور وتغزى وتنضج وتنمو باطراد ، لا لأن الأشياء تتغير فى العالم الخارجى بل لازدياد خبراتنا بها وإدراكنا ما بها من تفاصيل ومميزات وما بين بعضها وبعض من علاقات . فمعنى «علم النفس» يتغير عدة مرات لدى من يدرسه ويتحدد ويغزى كلما أوغل فى دراسته . ومعنى «الصديق» يتغير من كثرة اختلاطنا بالناس والأصدقاء . وكذلك معنى «الحرية» ومعنى «الواجب» فالألفاظ تبقى كما هى ، لكن المعانى تتغير وتتحوّل وتتهذب وتتحدد وتلدق .

وقد قام العالم السويسرى «بياجيه» Piaget ببحوث طريفة على الأطفال فيما بين الثالثة والثلاثة عشرة من العمر . فألقت الضوء على ما يحول فى أذهانهم من معان عن العالم الذى يحيط بهم . من ذلك أن الطفل الصغير ينسب الحياة إلى الجمادات (١) كما أن الحياة فى نظره مرادفة للشعور . فالشجرة تحزن حين تغيب الشمس ، والمسار يتألم وهو يدق فى الحائط . وحوالى الخامسة أو السادسة من العمر يمر بمرحلة أخرى تكون فيها الحياة مرادفة للحركة . فأوراق الشجر حية حين تطير مع الريح ، ميتة حين لا تطير . وأن الذبابة حية لأنها إن لم تكن حية لا تستطيع أن تطير . أما الدراجة فهى ليست حية لأننا نحن الذين نحركها . ولا تتخذ هذه المعانى فى ذهنه دلالاتها عند الراشد الكبير إلا حوالى الثانية عشرة من عمره . عندئذ لا يعود ينسب الحياة إلا إلى الحيوانات والنباتات .

(١) تسمى هى الظاهرة بالاحيائية وهى نسبة الحياة أو الشعور أو الفكر أو القصد إلى الجمادات .

والملاحظ أن الأطفال يدور أغلب تفكيرهم في مستوى الإدراك الحسى أى يدور حول أشياء مفردة ، محسوسة ومشخصة ، لا على أفكار عامة ومعان كلية . ويبدو هذا فيما لو طلبت إلى أطفال في المدرسة الابتدائية أن يذكروا لك بضعة أشياء أو أن يكتبوا أى شئ يريدون كتابته في موضوع يختارونه « فكل ما يستطيعون كتابته لا يعدو أن يكون أشياء أو أوصافاً لمواقف وأحداث فالطفل في سن الخامسة أو السادسة يعرف الأشياء بفوائدها وطرق استخدامها أو بتعاريف عملية ساذجة : فالكرة شئ يلعب به « والسكين شئ يقطع به الخبز ، والكرسى شئ يجلس عليه « والنمر حيوان يأكل الانسان .. وكما تقدم الطفل في العمر اقترب على التدريج من فهم المعانى المجردة واستخدامها أداة لتفكيره وقد دل التجريب على أن الطفل « قبل الثانية عشرة من عمره ، يعجز عن تعريف «الشفقة» أو «العدل» تعريفا مرضيا ، بل يكون تعريفه لها أبتز ويدور حول أشياء وأمثلة حسية . فالعدل يعنى عنده «القاضى» أو «محكمة» أو «وزارة» حتى اذا بلغ الثانية عشرة أجاب بأن «العدل» هو أن تعطى الناس ما يستحقون ، وأن «الشفقة» هى أن تحزن لمصائب الغير « وأن «الاحسان» هو أن تساعد المحتاجين .

ومن بحوث تجريبية كثيرة ظهر أن الأطفال كثيرا ما يعرفون الألفاظ دون أن يدركوا معانيها ، وأن معانيها تكون بعيدة كل البعد عن المعانى الصحيحة. فأفكارهم العامة عن الحيوانات والنباتات ومشاهد الطبيعة والأزمة البعيدة والأماكن البعيدة .. أفكار غامضة ممسوخة إلى حد كبير .

٩ - مستويات التفكير

المستوى الحسى : يتعدى التفكير أو يستحيل أحيانا ان لم يعتمد على موضوعات وأشياء ماثلة أمام حواس الفرد ومؤثرة فيها ، كما هى الحال عند الطفل الصغير والحيوان . فقدرة كل منها على التفكير فى الاشياء فى غيبتها محدودة جدا . فالطفل ان اعترضته مشكلة لجأ فى حلها إلى طريقة المحاولات والاختطاء الحسية الحركية لأن هذه الطريقة تقوم على المعالجة

الفعلية لا الذهنية للموقف ، وتسبدي بما يزوده الادراك المباشر لخصائصه .
والقرء «سلطان» حين شبك القصبين في التجربة المشهورة كان يفكر في
مستوى الادراك الحسى مستعيناً بخبراته السابقة عن القصبات والمسافات .
والتفكير في مستوى الادراك الحسى يدور حول أشياء ومعان حسية أكثر منه
على صفات ومعان مجردة . فهو تفكير يوجهه الادراك الحسى .

المستوى التصورى : فيه يستعين التفكير بالصور الحسية المختلفة . والتفكير
بالصور أكثر شيوعاً عند الأطفال منه عند الكبار من حيث مقداره ووضوح
الصور حتى يمكن القول بأن تفكير الطفل يكاد يقع كله في هذا المستوى
بالإضافة إلى المستوى العيانى الحسى .

التفكير المجرد : هو التفكير الذى يعتمد على معانى الأشياء وما يقابلها
من ألفاظ وأرقام لا على ذواتها المادية المحسنة أو صورها الذهنية . هو التفكير
الذى يرتفع عن مستوى الجزئيات العينية الملموسة والأشياء الخاصة إلى مستوى
المعانى والقواعد والمبادئ العامة .. كالتفكير في معنى «المسؤولية» أو
«الديمقراطية» وكالتفكير الرياضى والتفكير الفلسفى . ويلاحظ أن التفكير
المجرد لا يستعين ويسترشد بالمعانى وهى فرادى فقط « بل يستعين بها كذلك
وقد اختلفت في مجموعات مختلفة . فاذا تعلمنا النظرية الهندسية التى تنص على
أن «مجموع زوايا المثلث يساوى زاويتين قائمتين» - وهذه عبارة تجمع بين
عدة معان جمعاً يبين ما بين بعضها وبعض من علاقات أصبحت في يدنا
أداة نافعة لحل كثير من المسائل الهندسية . كذلك الحال فيما نتعلمه من قواعد
الحساب وقواعد النحو وقواعد آداب السلوك وقواعد لعبة معينة وقواعد
السير في الطريق .. فما هذه القواعد كلها إلا مجموعات من المعانى نستهدى بها
في تفكيرنا وأعمالنا .

وقد دلت التجارب الاستبطانية على أننا نستطيع أن نفكر دون أن نتمثل
في أذهاننا صوراً حسية أو لفظية أياً كان نوعها « بل ان ظهور هذه الصور
قد يعطل التفكير في هذه الأحوال . حتى اذا حدث ما يربك التفكير أو
يستوقفه أو يعوقه عن السير في مجراه المتدفق ، انبعثت الصور في الذهن فكان
مثلها كمثل الملحن المسرحى لا يتدخل إلا اذا تردد الممثل أو توقف أو ارتج عليه .

الفصل السادس الاستدلال والتفكير

١ - تعريف الاستدلال

التفكير في حل المشكلات : Reasoning

الاستدلال ضرب من ضروب التفكير يستهدف حل مشكلة أو اتخاذ قرار حلا ذهنيا أى عن طريق الرموز والخبرات السابقة . هو عملية تفكير لكنها تتضمن الوصول إلى نتيجة من مقدمات معلومة . وهذا ما يميز الاستدلال عن غيره من ضروب التفكير . فالجديد فيه هو الانتقال من معلوم إلى مجهول . فرجل المباحث الجنائية يستدل على المجرم من مجموعة من العلامات والعالم يصوغ فرضا أو نظرية جديدة من مجموعة من المشاهدات ، والطبيب يستدل على نوع المرض من مشاهدة أعراض معينة والسيكولوجي يستدل على البناء الأسامي للشخصية من ملاحظة سلوك الفرد .. والاستدلال يقتضى تدخل العمليات العقلية العليا كالتذكر والتخيل والحكم والفهم والاستبصار والتجريد والتعميم والاستنتاج والتخطيط والتمييز والتعليل والنقد .. كما أنه وثيق الصلة بالذكاء .

أما المشكلة فقد سبق أن عرفناها بأنها موقف جديد يكون بمثابة عقبة تعوق إرضاء حاجات الفرد ورغباته ، ولا يكفى لحله السلوك التعودى أو الخبرة السابقة . والمشكلات أنواع فمنها النظرى والعملى ، ومنها الشخصى والاجتماعى والاقتصادى والثقافى .. وأما الدوافع التى تقوم وراء حل المشكلات فتتصل إما بالاستطلاع الفكرى الذى يدفع العالم إلى تفسير ظاهرة أو اختبار فرض أو تطبيق مبدأ عام على حالات فردية للتحقق من صحته . أو يتصل الدافع بضرورات الحياة العملية كالخروج من مأزق اجتماعى أو ورطة مالية أو أزمة صحية .. وما يجدر ذكره أن الدافع إن كان عنيفا عطل الاستدلال ، وإن كان ضعيفا لم يكف لحث الفرد على المثابرة للوصول إلى الحل .

مزاياء الاستدلال

الاستدلال من حيث هو سلوك يستخدم الرموز قد وفر على الانسان كثيراً من الوقت والجهد وعصمه من كثير من الأخطار ، فبالاستدلال يستطيع حل كثير من مشاكله في ذهنه وهو راقد في فراشه دون أن يكلف نفسه عناء معالجتها في العالم الخارجى الواقعى واختبارها اختباراً فعلياً . فاذا أزعج موعده القطار مثلاً وكان عليه أن يختار أسرع وسيلة يصل بها الى المحطة استطاع أن يستعرض وسائل النقل المختلفة وأن يوازن بينها في ذهنه بدل أن يجربها بالفعل ليرى أيتها أجدى من الأخرى . وبالأستدلال استطاع الإنسان أن يستخدم جدول الضرب ليعرف أن $7 \times 8 = 56$ بدل أن يستخدم الحصى أو يعد على أصابعه . وبه استطاع أن يرمز إلى كمية الرصاص في سبيكة معدنية بالرمز ص وأن يستخدم هذا الرمز في حل مسألة دون حاجة إلى استخدام العبارات الطويلة العريضة التى تعبر عن معناه . والشخص الذى يستطيع أن يعرف عن طريق الاستدلال ما إذا كانت ميزانيتة تحتل أو لا تحتل شراء سيارة خير ممن يصل إلى هذه النتيجة عن طريق المحاولة والخطأ . والفتاة التى يتقدم إليها من يطلب يدها فتستطيع أن تحلل موقف زوجها منها وأن تتأمل العوامل التى يحتمل أن تؤثر في زواجها ، وأن تتنبأ بعواقبه . يتسنى لها أن تحكم مسبقاً على مدى صلاحيته دون أن تكلف نفسها عناء تجربته بالفعل .

٢ - خطوات الاستدلال وشروطه

لو تتبعنا حركة العقل وهو يقوم بعملية استدلال نموذجية ألفيناها يمر في الخطوات أو المراحل الآتية . لنفرض أن الاستدلال يدور حول مرض عضال يحاول الطبيب تشخيصه وعلاجه :

- ١ - الشعور بوجود مشكلة ، أى الشعور بضرورة التصرف وإلا لم يكن هناك دافع إلى حلها . فلو كان المرض الذى يحاول الطبيب تشخيصه مرضاً مألوفاً لديه واضح الأعراض لم يكن بمثابة مشكلة في نظر الطبيب .
- ٢ - تحديد أبعاد المشكلة أى تحليلها إلى عناصر وتقدير قيمة كل عنصر وجمع البيانات والمعلومات واسترجاع الذكريات المختلفة ثم محاولة التأليف

بين كل أولئك والنظر فيما ينطوى عليه هذا التأليف من معنى . هذه مرحلة جمع وتحليل واختيار وحذف وتأليف . والطبيب يبدأ في العادة بالاستماع إلى ما يشكو منه المريض من أعراض : متى بدأت ومتى أشدّت ، ثم يأخذ في قياس درجة حرارته والتسمع إلى دقات قلبه ورنين صدره ، وقد يقيس ضغط الدم أو ينظر في حلقة أو باطن جفونه .

٣ - فرض الفروض أو إستشفاف الاحتمالات المختلفة أو إقتراح حلول مؤقتة . ولنلاحظ أن العناصر الموجودة مدركات كانت أو ذكريات لاتعطي الحل وإنما تعين على اقتراحه ، وأن كل محاولة للحل يمكن اعتبارها فرضاً مضمراً ... والطبيب أثناء فحص المريض تعرض لذهنه عدة فروض واحتمالات : أياكون المرض حمى ميكروبية ، أم اضطراباً في الكبد ، أم اضطراباً في مفرزات بعض الغدد الصم ... وفرض الفروض أهم خطوة في الاستدلال الإنساني .

٤ - مناقشة الحلول أو غربلة الفروض أو تجربة الاحتمالات المختلفة ومناقشتها واحداً واحداً لاختبار صحة كل منها وقيمتها المنطقية والعملية بما يؤدي إلى استبعاد بعضها والتمسك بالبعض الآخر : وهذه مرحلة تتطلب التؤدة وعدم التسرع في الحكم ، كما تتطلب النقد والبحث عن الحالات المناقضة التي قد تلقى الشك على الفروض . والطبيب الذي يفحص المريض يختبر ما يعرض له من فروض اختباراً ذهنياً ، أو اختباراً فعلياً صريحاً بأن يطلب تحليل دم المريض أو بوله أو عمل رسم بالأشعة لمرارته ونتيجة لهذه الاختبارات الذهنية والفعلية يستبقى بعض الفروض ويذر البعض الآخر .

٥ - التحقق من صحة الرأي الأخير أو الحل النهائي وذلك بالاستمرار في جمع الملاحظات والبيانات ، أو التنبؤ بما يمكن أن يترتب على هذا الفرض من نتائج فإن أيدت الملاحظات والواقع هذا التنبؤ كان الفرض صحيحاً

وإلا وجب استبعاده إلى غيره ... فالطبيب المدرب قبل أن يقطع بصحة الفرض الأخير الذى أنهت إليه كل الفروض قد يطلب إلى المريض إجراء كشف وتحليلات أخرى ، أو يصف له دواء يتعاطاه لمدة محدودة ليرى ما يؤدي إليه من نتائج ، أو يطلب إليه الكف عن تناول أطعمة معينة أو عن الاجتهاد العقلى ثم يتبع حالته « وفى هذا التتبع ما يكشف له عن صحة فروضه أو بطلانها .

٦ - التعميم هو تطبيق الحل على الحالات المماثلة - هذه الخطوة هي الحك الحقيقي للفهم .

هذه هي الخطوات التي ينبغي أن تتبعها عملية الاستدلال والتي لا يتم الحل الصحيح إلا بها ، وليس من الضروري أن تتعاقب هذه الخطوات واحدة بعد الأخرى على النحو الذى قدمناه « فقد يثب الحل إلى الدهن دون تحديد واضح صريح للمشكلة « كما أن مناقشة الحلول قد تؤدي إلى التراجع بحثاً عن معلومات جديدة لزيادة وضوح المشكلة .

الاستدلال والمنهج العلمى :

مما يجدر ذكره أن الاستدلال الذى نستخدمه فى حل مشكلاتنا اليومية توازى خطواته خطوات منهج البحث العلمى الذى يتبعه العلماء للوصول إلى النظريات والمبادئ والقوانين . فالعالم حين تعرض له مشكلة تتحدى تفكيره فإنه يبدأ بتحديد أبعادها تحديداً دقيقاً « ثم يصوغها فى صورة (فرض) ، ثم يأخذ فى التحقق من صحة هذا الفرض .. فروح البحث العلمى هي صوغ الفروض واختبار صحتها .

ولقد أشرنا من قبل إلى أن الفرض هو محاولة مبدئية لحل مشكلة أو تفسير ظاهرة . أو هو علاقة يتخيلها العالم بين الظواهر التي يلاحظها « هو نوع من التخمين قد يصدق أو لا يصدق .. غير أن هذا لا يعنى أن الفرض العلمى فكرة تعسفية أو مجرد خيال محض ، بل يشترط أن يكون له سند من الواقع المشاهد ، أو من الفروض والنظريات السابقة « أو أن يكون له

أساس منطقي ، كما يشترط أن يكون قابلاً للاختبار والتجريب .

فإن أيد الفرض عدد كبير من الملاحظات والوقائع تحول إلى تعميم أو نظرية (١) . والنظرية وإن كانت أعز سنداً من الفرض إلا أنها أقل يقيناً من القانون . فإن ثبتت صحة الفرض على نحو قاطع بحيث أصبح قادراً على تفسير الماضي والتنبؤ بالمستقبل أرتقى إلى مرتبة القانون أما أن إفلس الفرض وجب تركه أو تعديله أو تهذيبه . ومما يذكر بهذا الصدد أن عالم الفلك (كبلر kepler) صاغ ١٩ فرضاً عن مسارات الكواكب وعدل عنها بعد أن ثبت خطأها قبل أن يقع على الفرض العشرين الذي ثبتت له صحته وهو أن مسارات الكواكب قطاعات ناقصة .

ويعرف القانون بأنه العلاقة الثابتة المطردة بين الظاهرة (كالسلوك مثلاً) وبين شروطها ، وهي الأحداث التي تسبقها أو تصحبها . ووظيفة القانون ، كوظيفة الفرض والنظرية « هي التفسير ، غير أنه يمتاز عنهما بأنه اجتاز مرحلة التحقيق التجريبي أو غير التجريبي وأصبح صادقاً في تنبؤاته . ولذا ذكر أن هدف العلم هو استخلاص القوانين العامة التي تخضع لها أكبر مجموعة ممكنة من الظواهر الفردية . وحين لا يكون الاطراد ثابتاً بين الظاهرة وشروطها نكون بصدد مبدأ لا قانون . فالمبدأ قانون ثابت ثباتاً نسبياً .

والمبادئ والتعميمات في علم النفس أكثر من القوانين . الواقع أن ما يسمى بالقوانين في العلوم الإنسانية كعلمي النفس والاجتماع ليست قوانين بالمعنى الدقيق لهذا اللفظ . إن هي إلا مجرد تعميمات يكثر فيها الاستثناء إلى حد ينفي اعتبارها قوانين .

(١) للنظرية معنيان ، خاص ، وعام - فهي بالمعنى الخاص فرض يؤديه عدد كبير من الملاحظات والوقائع . وهي بالمعنى العام « نظام يتضمن عدة مبادئ أو قوانين أو فروض علمية اندمجت في شكل متناسق موحد » كنظرية التعلم ، ونظرية التحليل النفسي .

٣ - نمو القدرة على الاستدلال

كانوا يزعمون في الماضي أن الاستدلال ملكة لا تظهر لدى الفرد إلا في مرحلة المراهقة وعلى نحو فجائي . فالطفل عاجز عن الاستدلال . وقد ترتب على ذلك أن انصرفت المدارس الابتدائية عن تدريب التلاميذ على الاستدلال « وركزت جهودها في تدريب الذاكرة - كانوا يسمون الطفولة بالعهد الذهبي للذاكرة ، غير أن هذا الرأي لا تسانده الوقائع في الوقت الحاضر ، وكانت تؤيده في الماضي نظرية خاطئة في علم النفس كانت تسمى نظرية الظهور المتعاقب للقوى العقلية . « الواقع أن الأطفال يفضلون المحاولات والأخطاء على الاستدلال في حل مشاكلهم « لكننا لا نستطيع أن ننكر أن الطفل يفكر ويقدر ويبتكر ويجد في بعض الآونة حلولاً لما يعترضه من مشكلات في أعباءه وفي صلاته بالناس والأشياء ، قد تكون على درجة كبيرة من الأصالة والابداع . صحيح أنه يخطئ ومن منا لا يخطئ؟ . وصحيح أنه يعتمد في استدلاله إلى حد كبير على المحسوسات الشخصيات ويقوم بمحاولات وأخطاء كثيرة لا نلجأ إليها نحن الكبار لكنه مع هذا يفكر ويدرك من العلاقات ما يعينه على التصرف وحل مشكلاته الصغيرة حلاً ذهنياً يبدو فيه أثر افادته من خبراته السابقة . فالفارق بين استدلاله واستدلال الراشد فارق في الدرجة وليس فارقاً في النوع . والواقع أننا نستطيع أن نجد مظاهر الاستدلال عند الأطفال في سن الرابعة أو ما دون ذلك . فالأسئلة اللانهائية التي يرشقنا بها الطفل ذو الثالثة عن أسباب الأشياء والأحداث تدل على شعوره بمشكلات ورغبته في حلها . وقد دلت بعض البحوث على أن الأطفال في سن الثالثة يستطيعون التعبير عن بعض مشكلاتهم العملية وأن يجلبوا لأنفسهم منها مخارج معقولة . كما دلت بحوث أخرى على أن الأطفال الأكبر من هؤلاء سنّاً يستطيعون حل مشكلات أعقد وأن يسوقوا أدلة مقنعة على ما يقدمونه من حلول . بل تشير بعض الدراسات إلى أن الأطفال في سن الثالثة يستطيعون اكتشاف مبدأ وتطبيقه على مواقف

جديدة . وكلما تقدمت بهم السن زادت سرعتهم وقلت أخطاؤهم في حل المشكلات .

خصائص استدلال الطفل :

غير أن استدلال الطفل تعوزه الدقة والضبط لأسباب كثيرة منها قلة خبرته وقلة ثروته اللغوية مما يجعله عاجزاً عن التعبير عن أفكاره ، ومنها غموض المعاني في ذهنه ، وعجزه عن ادراك العلاقات المجردة ، وضعف قدرته على النقد والتحقيق ومنها تسرعه في التعميم ووثوبه إلى النتائج من مقدمات غير كافية . ومن هذه الأسباب تقديره الأمور من ناحية ذاتية غير موضوعية ، ومنها أن أحكامه على الأشياء والأشخاص والسلوك أحكام نفعية ، فهو يحكم على هؤلاء من حيث فائدتهم أو ضررهم له لا من حيث حقيقتهم أو من حيث المعايير الاجتماعية . يضاف إلى هذا غلبة الانفعال والهوى والتحيز على عقله . غير أن تقدمه في السن والدكاء ، واكتسابه عادات صحيحة للتفكير كفيلاً بأن يجعل استدلاله أكثر وضوحاً وتنظيماً وتجريداً .

بحوث بيرت Burt: أجرى العلماء اختبارات عقلية لقياس قدرة الأطفال على الاستدلال في الأعمار المختلفة . فظهر للعالم الإنجليزي «بيرت» أن الأطفال في سن السادسة والنصف يستطيعون الإجابة عن أسئلة كالاتية : «إذا كان أحمد أذكى من حسن ، وعثمان أغبي من حسن : فأى الثلاثة أغبي ؟ » ، وأنهم في سن السابعة يستطيعون الإجابة عن أسئلة كالاتية : «إذا كان للحيوان آذان طويلة فهو إما حمار أو بغل ، وإذا كان له ذنب غليظ فهو إما خمار أو بغل . فإذا يكون الحيوان إن كانت له آذان طويلة وذنب غليظ ؟ » وأنهم في الثامنة يستطيعون الإجابة على أسئلة كالاتية : «إذا كنت لا أحب الرحلات البحرية . ولا أحب شواطئ البحار ، فإلى أين أذهب لأقضي أجازتي : إلى اليونان أم إلى الأرياف أم إلى الاسكندرية ؟ » . غير أنهم يعجزون عن الإجابة على أمثال الأسئلة

الآتية قبل الحادية عشرة من العمر : «إذا كان معي أكثر من ١٠٠ قرش فسأذهب بتاكسي أو بالقطار ، وإذا أمطرت الدنيا فسأذهب بالقطار أو الأوتوبيس ، فإذا أمطرت وكان معي ٥٠٠ قرش فكيف أذهب ؟ » .

وقد خرج هذا العالم من دراساته هذه بأن الطفل يستطيع ابتداء من سن السابعة أن يفكر تفكيراً منطقياً ، لذا يجب تدريبه منذ هذه السن على الاستدلال العلمى والمناقشة المنطقية بشرط أن تكون المقدمات التي يستخلص منها النتائج قليلة بسيطة مألوفة محسوسة وأن تكون المعاني والمفاهيم العلمية التي تعرض عليه مما يتسنى له فهمه فهماً واضحاً .

وقد ظهر له أن هناك وثبة ملحوظة في القدرة على الاستدلال ابتداء من الثامنة من العمر « ومن المرجح أنها تتوقف على : ١ - زيادة قدرة الطفل على إدراك العلاقات بين الأشياء » ٢ - زيادة خبرته ومعلوماته » ٣ اكتسابه عادات جيدة للتفكير .

بحوث بياجيه : Piaget يرى هذا العالم السويسرى أن الطفل لا يستطيع أن يستدل استدلالاً منطقياً قبل الحادية عشرة أو الثانية عشرة ، إذ يعجز عن إدراك ما بين المقدمات والنتائج من علاقات منطقية ، كما أنه كثيراً ما يقلب الأوضاع فيجعل النتيجة سبباً والسبب نتيجة « أى أنه يعجز عن التعليل الصحيح ،

كذلك يرى أن الاستدلال الصورى لا يظهر لدى الطفل قبل سن ١١ ويقصد به الاستدلال الذى يحترم قواعد المنطق دون أن يهتم بمادة الفكر أى دون أن يهتم بما إذا كانت المقدمات مطابقة أو غير مطابقة للواقع . فقبل هذه السن يجد الطفل صعوبة كبرى في التفكير من مقدمات نفترضها جدلاً ونسلم بها كجهد الافتراض والتسليم : كل الحيتان من الثدييات ، والإنسان نوع من الحيتان ، إذن فالإنسان من الثدييات (١) .

(١) التفكير المنطقى هو الذى يصل إلى نتيجة تلزم عن مقدماتها « فإذا سلمنا أن كل حيوان له أجنحة هو طائر ، وإذا كان النحل له أجنحة ، فالنتيجة المنطقية هي أن النحل طائر . من هذا نرى أنه ليس من الضرورى أن تكون النتيجة المنطقية صحيحة في الواقع .

· **النقد المنطقي** : تدل كثير من الدراسات على أن القدرة على النقد المنطقي أو ما يسمى «التفكير الهدى» لا تبدو لدى الطفل إلا في سن متأخرة فقد وجد أن الطفل لا يستطيع قبل العاشرة أن يكشف عن الأغلوطة في العبارة الآتية : «لى ثلاثة أخوة هم حسن وشعبان وأنا» . كما وجد أن ٤٠٪ من الأطفال لا يستطيعون قبل سن ١٣ أو ١٤ أن يكشفوا عما تنطوى عليه العبارة الآتية من تناقض : «قام أحد الرحالة بثلاث رحلات حول العالم» وقد قتلتها الوحوش في إحدى هذه الرحلات ، فأية رحلة كانت هذه « الأولى أم الثانية أم الثالثة ؟ ..

٤ - عوائق الاستدلال السليم

قلة قليلة من الناس هم الذين يستدلون استدلالاً سليماً فيكون تفكيرهم في حل المشكلات واتخاذ القرارات موضوعياً لا ذاتياً ، واقعياً لا خيالياً ، منطقياً مخلو من التناقض . فهناك عوائق شتى مختلفة تحول بينهم وبين الاستدلال السليم ، منها ما يرجع إلى قلة المعلومات ، ومنها ما يرجع إلى طريقة الاستدلال على أن أهم هذه العوامل المعوقة هي عوامل انفعالية وعاطفية كما سنرى .

١ - **عدم كفاية لمعلومات** : من العوامل التي تعطل الاستدلال عدم كفاية المعلومات والمقدمات اللازمة لحل المشكلات واتخاذ القرارات أو أن تكون مقدمات ومعلومات لا صلة بينها وبين الموضوع مما يربك المفكر ويعوق تفكيره . وربما كان هذا من أهم الأسباب في سقم الاستدلال عند الشخص العادى الذى لا يملك قدرأ كافياً من المعلومات الصائبة التى تكفل له التفكير في أغلب مشكلات الحياة الحديثة ، خاصة المشكلات الاجتماعية . هذا إلى أنه لا يعرف مصادر هذه المعلومات ، وحتى أن عرفها فالأغلب أنه لا يستطيع فهمها واستيعابها . وإذا كانت وفرة المعلومات شرط ضرورى للاستدلال السليم ، فهي شرط غير كاف لأنها يجب أن تنظم وترتب كى تجدى في حل المشكلة .

٢ - **غموض المعانى وإبهامها** : غموض المعانى وإبهامها من أكبر

عوامل سوء الفهم والتفاهم بين الناس ، وعقبة كثود في سبيل حل المشكلات واتخاذ القرارات الشخصية والاجتماعية . فن موضوعات الجدل الذى لا ينتهى الكلام عن حقوق المواطنين وامتيازاتهم على أساس ما يقال من أن الناس خلقوا (متساوين) . ذلك أن كلمة «التساوى» هنا لا تعنى ماتعنيه في الرياضيات ولا تعنى أن الناس يولدون متساوين في القدرات والاستعدادات وسمات الشخصية بل تعنى وجوب التساوى بينهم في الحقوق والفرص : حق الحرية وحق التمتع بالحياة وأن يتكافؤوا في فرص التعلم والعمل والتقدم كل على حسب قدراته ومواهبه وإنتاجه بصرف النظر عن المولد والقراة والطبقة الاجتماعية .

٣ - عدم مراعاة شروط الاستدلال: فالمشكلة التي لم تحدد عناصرها تحديداً كافياً أو صادقاً لا يمكن أن تحل . والعجز عن تحديد المشكلة لا يرجع في الغالب إلى نقص في الخبرة أو الذكاء بقدر ما يرجع إلى ما يغشى الفرد من إنفعال حين تعترضه مشكلة . والانفعال من ألد أعداء التفكير كما بينا من قبل ، وهذا هو السبب في صعوبة حل المشكلات التي تقوم بين الزوج وزوجته أو الصديق وصديقه لأن كل طرف يرى عيوب خصمه ولا يرى عيوب نفسه ، فتظل المشكلة غير مكتملة العناصر بما يعرقل حلها . إن عدم الاتزان الانفعالي يترتب عليه الاندفاع وعدم التروى وهذا يجعل الفرد يحل مشاكله عن طريق التخبط لا الاستبصار .

الجمود : من شروط الاستدلال السليم فرض عدة فروض ومناقشة كل فرض في تودة حتى يتبين السمين من الغث . وعلى هذا فما يعطل الاستدلال استمساك المفكر بفرض أو فكرة والتشبث بها دون غيرها مهما ظهر عدم جدواها دون محاولة لتجربة غيرها من الأفكار والفروض ، فيظل المفكر كأنه ابرة جرافون قد علقت على أسطوانة مخدوشة وتوقفت عن السير بما يعطل سماع الأغنية ، هذا الجمود في التفكير يحول دون النظر

إلى المشكلة من زوايا مختلفة أى يحول دون حلها . وقد يرجع هذا الجمود إلى عوامل انفعالية . فقد وجد أن هناك تناسباً عكسياً بين المرونة فى التفكير وبين القلق وعدم الطمأنينة ومواقف الصدمات . وقد يرجع أيضاً إلى نقص فى الذكاء ، فمن علامات الذكاء مرونة السلوك أى قدرة الفرد على تغيير سلوكه عندما تقتضى الظروف الموضوعية ذلك . لقد ظل أحد الأشخاص فى تجربة عليه لحل لغز ميكانيكى ، ظل عشر ساعات فى محاولة واحدة لم يتركها إلى غيرها ولما طلب اليه المحرب فى نهاية هذه المدة أن ينتقل إلى محاولة أخرى لم يستمع اليه بل ظل ساعة ونصف ساعة أخرى دائباً على محاولته الفاشلة ! .

التعجل : عكس الجمود فى التفكير التعجل وسرعة الانتقال من فكرة إلى أخرى أو فرض إلى آخر قبل أن يفحص الفرض الأول فحصاً كافياً للتحقق من صحته أو بطلانه . فالمفكر المدرب من يثابر على اختبار الفروض فلا يتخاذل أو يسارع إلى التسليم إلا بعد جهد يبذله .

٤ - **التسرع فى الحكم والتعميم** من أظهر عوائق الاستدلال المثمر التسرع فى الحكم والتعميم من مقدماته غير كافية أو ملاحظات عارضة أو غير مأمونة كما هى الحال لدى الطفل والشخص الأعمى . فالمفكر المدرب من يعلق أحكامه حتى يجمع من المعلومات والأدلة ما يأذن له بالقطع والبت . ذلك أن الانطباعات الأولى التى نأخذها عن الناس والأشياء غالباً ما تكون انطباعات مضلة . والمفكر المدرب لا يعمم من حالة واحدة دون النظر إلى الحالات السلبية الكثيرة التى تحول دون التعميم المشروع . فالشخص العاى إن تحقق له حلم واحد اعتقد أن جميع أحلامه وأحلام غيره لابد أن تتحقق . بل تلك حالنا حين نحكم على شخصية فرد من مجرد تصرف واحد صدر منه ، أو خبر واحد سمعناه عنه أو مرة واحدة قابلناه فيها أو حين نزور بلداً أجنبياً زيارة عارضة فنحكم على أهله جميعاً بأنهم بخلاء أو لصووس أو ملحدون من حادثة واحدة اتفق لنا أن خبرناها . وقل مثل ذلك فى كثير مما يعتقد سواد الناس إذ يظنون أن التلميذ الفاشل فى المدرسة يكون ناجحاً

في الحياة ، أو أن أقوياء الجسم ضعاف العقول » وإذا رأينا الشذوذ بادياً في سلوك بعض العباقرة فهذا لا يعنى أن كل العباقرة شواذ . حتى العلماء أنفسهم ليسوا بمنجاة من الاسراف في التعميم . فما يأخذه النقاد على «فرويد» واتباعه أنهم يعممون دون تحوط ما وجدوه في مضطربي الشخصية أو ما وجدوه في الحضارة الغربية الحديثة على الناس جميعاً في كل زمان ومكان ..

ومما يذكر بهذا الصدد أن كثيراً من الخرافات (١) والأباطيل ما هي إلا تعميمات سريعة خاطئة من حالات فردية عارضة كالزعم بأن الكنس بالليل يجلب الشر « أو أن السفر يوم الاثنين يجلب الخير أو أن المرأة الوحى يولد طفلها وعلى جسمه آثار ما وحته . أما العلم فلا يعمم من مشاهدات اتفاقية براء « بل من مشاهدات متكررة على عدد كاف من الأفراد لا أثر للتحيز في انتقائهم .

٥ - التعليل السحري : هو إقامة علاقات غيبية بين الأشياء ، وعدم رد الظواهر الطبيعية إلى ظواهر من نفس العالم الطبيعي والتعليل السحري (٢) شائع لدى الطفل والإنسان البدائي ، فكلاهما يعتقد أن العالم يزخر بأرواح خيرة وشريرة ومقاصد ونيات وأن أسباب الأحداث قوى شاعرة مغرضة ، وكلاهما يعتقد أن مجرد الرغبة في وقوع حدث كموت شخص يؤدي بالفعل وبالذات إلى وقوعه ، من ذلك أن طفلاً غضب من أمه واتفق أن ماتت الأم بعد مدة وجيزة فاعتقد أن غضبه منها هو السبب في موتها فتولاه من ذلك ذعر شديد وشعور عميق بالذنب كان له أسوأ الأثر في

(١) الخرافة اعتقاد جماعى خاطئ فيها يتصل بأسباب الأحداث وتفسير الظواهر ، كالاعتقاد القديم بأن قيصان النيل سببه بكاء الآلهة ، وأن القط له سبعة أرواح ، وأن وضع المقص تحت الرأس يمنع الكابوس .

(٢) السحر ضرب من الخرافة هو محاولة التأثير والتحكم في العالم الخارجى « عالم الناس والأشياء والأحداث بطرق غير الطرق الطبيعية وغير التوسلات . والفارق الجوهرى بين السحر والعلم هو السببية الخاطئة .

صحته النفسية . كذلك الإنسان البدائي يقيم بين الظواهر الطبيعية علاقات سحرية من نسج خياله وأوهامه أو متأثراً بمعتقداته . فإن رأى تمساحاً يأكل شخصاً لم ينسب الموت إلى التمساح بل إلى روح شريرة أو رغبة عدوله في موته . وإن . دنس أحد من الناس إحدى مقدسات القبيلة ثم هبت عاصفة أتلقت الزرع والضرع ، فالأولى سبب الثانية ... وفي القرون الوسطى بأوروبا كان القوم يعتقدون أن الليمون يشفى أمراض القلب ، لماذا ؟ . لأن الليمون له نفس شكل القلب تقريباً . وكذلك لأن لونه ذهبي - والذهب ملك المعادن فلا بد أن يشنى «ملك» أعضاء الجسم (كذا) .

٦ - اعتبار الارتباط سبباً : إذا ارتبط حدثان أو وقع أحدهما قبل الآخر باطراد « فقد يكون الحدث السابق سبباً في اللاحق كارتفاع درجة الحرارة وتعدد الأجسام . وقد يكون هذا الارتباط عرضياً محضاً كالارتباط بين زيادة عدد الوفيات في الصين وارتفاع سعر الكتان في الهند . وقد يرجع الارتباط إلى أن لكل من الحدثين سبباً مشتركاً . فإذا كان الارتباط قوياً بين وزن الأطفال وذكائهم فهذا لا يعنى أن زيادة الذكاء سبب في زيادة الوزن أو العكس ، بل يعنى أن كلا من الوزن والذكاء يزداد بتقدم العمر . وإذا ارتبطت زيادة محصول الأرز بازدياد في انتشار البعوض ، فهذا لا يعنى أن الظاهرة الأولى سبب الثانية أو العكس ، فقد ترجع كل من الظاهرتين إلى زيادة سقوط الأمطار في المنطقة . وإذا وجدنا أن كثيراً من الطلبة المتخلفين دراسياً لا يشتركون في النشاط الاجتماعي ، فقد ترجع كلتا الظاهرتين إلى اعتلال الصحة أو إلى ظروف منزلية مضطربة غير أننا كثيراً ما نتورط في هذه الأغلوطة المنطقية بما يفسد تعليلنا للظواهر والحوادث . ولو صح هذا لتجنبنا النوم في الفراش ، لأن أغلب من يموتون يموتون وهم رقود في الفراش !

٧ - الادّعاء لأفكار سابقة : كانت عيوب النطق والكلام « كاللجلجة والحبسة ، كانت تعالج في أوروبا حتى أوائل القرن الحالى بكى

اللسان أو قطع جزء منه لأن «أرسطو» أفتى بأنها عيب في اللسان نفسه . وكثيراً ما كان العلاج يؤدي إلى زيادة العلة أو إلى فقد القدرة على الكلام ، لكن أحداً من الجراحين أو المرضى لم يكن ليجرؤ على الكفر بكلام أرسطو الذي ظل مقدساً من ألقى سنة ، بل كان مجرد الشك في هذا الكلام يعتبر في القرون الوسطى الحاداً حتى ظهر أن العوامل الجوهرية في أغلب هذه العيوب عوامل نفسية أهمها القلق وفقد الشعور بالأمن وفقد الثقة بالنفس والشعور بالنقص والرهبة من مواقف خاصة كالمواقف التي يشعر فيها الطفل بأنه مراقب وهو يتكلم . يؤدي هذا أن المصابين يستطيعون الكلام بطلاقة إن تحدثوا إلى صديق يطمثون إليه « أو حيوان يحبونه » أو إن تحدثوا لأنفسهم ، أو أثناء اللعب أو النوم وإن كثيراً من هذه الحالات تتحسن بتزويد الفرد بالثقة في نفسه .

٨ - الميل والهوى : يميل الإنسان بفطرته إلى تصديق ما يحب وإلى إنكار ما يكره واعتباره باطلاً « وحين يكون الواقع مريراً يتخاذل المنطق . غير أنه يعز علينا أن نعترف بأننا كثيراً ما نعتقد ما نريد أن نعتقد ، وأن آراءنا تتأثر برغباتنا وعواطفنا إلى حد كبير ، خاصة آراءنا في الناس وفي أنفسنا . زد على ذلك أن قليلاً هم الذين يفكرون قبل أن يعملوا » فالأغلب أننا نسلك أولاً ثم نلجأ بعد ذلك إلى التفكير لتبرير سلوكنا وآرائنا والدفاع عنها ، أي أننا نبدأ من نتيجة مقررة من قبل لدينا بصورة نهائية — لا على شكل فرض — ثم نأخذ في تبرير هذه النتيجة . وهذا عكس التفكير المنطقي ، لأنه يستهدف الدفاع لا البرهان — هذا هو «منطق العاطفة» . إنه منطقي تبرير لا تفكير .

وكثيراً ما تقول الامور والوقائع كما نرغب أن تكون عليه . وهذا هو التفكير الارتعابي (١) الذي توجهه الرغبات لا الوقائع . وهو نقيص التفكير الواقعي (٢) الذي يبذل جهداً في تعرف الوقائع ثم يقصر نشاطه

Wishful thinking (١)

Realistic thinking (٢)

العقل عليها . والتفكير الارتغابي الذي لا يتقيد بالواقع ولا يحفل بالقيود الاجتماعية والمنطقية والذي يعمينا عن رؤية الحالات السلبية ينقص من تمتعنا بالحياة لأنه يعرضنا دائماً لحياة الأمل . كما أنه يشوه الأمور في أعيننا فزأها كما نريد لا كما هي عليه في الواقع . ومن ثم فهو يحول دون حل المشكلات . وتفكير كثير من الناس في الزواج يعكس التفكير الارتغابي . فبالرغم مما شاهدوه وخبروه بأنفسهم من متاعب تحف بالحياة الزوجية فإنهم يصورونها لأنفسهم كما يرغبون فيها - مهادا من الورود خالية من المتاعب والصعاب والاشواك .

٩ - ضعف الثقة بالنفس : دلت دراسة بعض كبار المفكرين على أن أكثرهم أصالة يتميز بقدر كبير من الثقة بالنفس . كما دلت بحوث كثيرة في استدلال الاطفال على أن نجاحهم في حل المشكلات مرهون الى حد كبير بما لديهم من ثقة في نفوسهم وبما يتسمون به من جرأة وإقدام في معالجتها . وتنشأ هذه الثقة بالنفس عن عدة أسباب من أهمها نجاح الطفل وتشجيعه . ومن أهم ما يفقد الطفل ثقته بنفسه اسراف الكبار في نقد أخطائه ، والسخرية مما يبديه من روح المبادرة ، وكبحه حين يختلف رأيه عن آرائهم ، فسرعان ما يتعلم أن أفكاره تسبب له المتاعب ، ويرى من الخير أن ينقاد ويمثل بدلا من أن يوجه نفسه بنفسه . لذا يجب على المدرسة أن تشعر كل طالب بقيمته .

■ - الابداع والاستدلال

الإبداع أو الابتكار creation هو إيجاد حل جديد وأصيل لمشكلة : علمية أو عملية أو فنية أو اجتماعية . ويقصد بالحل الأصيل الحل الذي لم يسبق صاحبه فيه أحد . والمشكلات على أنواع فمنها ما يستهدف تفسير ظاهرة أى معرفة أسبابها كالمشكلات الفلكية والفيزيائية والطبية التي تعرض لحلها أمثال نيوتن وجاليليو واينشتين وجير . أو مشكلة نشأة الأمراض النفسية التي عالجها « فرويد » وهنا يكون الإبداع من قبيل الكشف discovery . ومن المشكلات ما يستهدف خلق شئ جديد أو أداة جديدة ، مادية أو معنوية

أو ظروف اجتماعية معينة ، وهذا هو الاختراع invention كاختراع الميكروسكوب أو تأليف قصة أو إقامة نظام تربوي أو اقتصادي جديد . وقد جرت العادة على التمييز بين الاستدلال والإبداع فيقال إن الاستدلال هدفه الكشف عن أشياء أو علاقات خافية كانت موجودة من قبل « في حين أن الإبداع هدفه خلق أشياء أو علاقات جديدة لم تكن موجودة من قبل (١) كأن الاستدلال يقتصر على الكشف ، والإبداع يقتصر على الخلق . فجاليليو ابتكر المنظار المسمى باسمه لكنه اكتشف توابع المريخ . الواقع أن الاستدلال كالإبداع يتلخص كل منها في حل مشكلات وإدراك علاقات « وليس الفارق بينهما مطلقاً كما يبدو لأول وهلة . فكل اكتشاف يمكن اعتباره ابداعاً إن جاء بحل جديد أصيل للمشكلة . وكل ابداع مهما بلغت أصلته يستعين بمواد قديمة موجودة من قبل « والجديد فيه هو التأليف بين هذه العناصر القديمة .

على أن هناك فارقا بين الاستدلال والابداع من حيث الطريق الذي يسلكه كل منهما . فالاستدلال يتبع طريقاً مستقيماً ذا معالم واضحة هي خطوات الاستدلال التي بينها من قبل « والذي يتجلى فيه خضوع التفكير للواقع ، أما الابداع ففيه يتحرر الفكر من قيود الماضي ولا يتقيد بالواقع « وقد يتطلب تحطيم وجهات النظر القديمة التي تسيطر على عقول الناس وتقيدها وتجعلهم أسرى القديم . لذا يرتطم الابداع غالباً بعقبات شتى منها ميل المجتمع بل تشبه بالمحافظة على القديم والقصور الذاتي للأنظمة الاجتماعية . لذا كثيراً ما تثير الكشوف والاختراعات روح العداء في الميدان العلمي وغيره . فالمبتكرون في الفلسفة يعتبرون مجانين « وفي الميادين الاجتماعية والخلقية متمردين أو دعاة فوضى ، وفي ميدان الفن يعتبرون شواذاً منحرفين ، وفي ميدان العلم تهم نظرياتهم بأنها تصدم الفهم العام وتميل إلى الهدم والتدمير .

من صور الابداع (الابتكار)

ليس الابداع ، بنوعيه ، وفقاً على العلماء والادباء والفنانين وغير أولئك

(١) أما الخلق بمعنى الابداع من عدم فقد اختص به الله سبحانه وتعالى « وحده لا شريك له

من الكبار .. فالإبداع على درجات ومستويات تختلف من حيث أصالتها ومن حيث قيمتها الاجتماعية . فالطفل في كثير من ألعابه ورسومه مبتكر أصيل . ونحن في أحلام اليقظة وأحلام النوم نبتكر حلولاً جديدة «أصيلة» وإن تكن غريبة أو شاذة لما نعانیه من مشكلات وأزمات نفسية « بل إن القرد الذي شبك عصا في أخرى واستخدم العصا الجديدة أداة للظفر بطعامه .. قرد مبتكر وسنقتصر على بضعة أمثلة لمتختلف صور الإبداع (الابتكار) :

١ - يتلخص الابتكار غالباً في رؤية الأمور والمشكلات من زوايا جديدة بأن يفرغ عليها المبتكر معنى جديداً أو وظيفة جديدة . فالطفل الصغير الذي يأتي بملعقة أو بمسطرة أو بعصا ليخرج بها كرتة التي انسربت منه تحت خزانة الملابس .. طفل مبتكر لأنه لم ينظر إلى الملعقة من حيث هي شئٌ يستخدم لتناول الطعام « بل من حيث هي أداة لتناول الكرة » أى أنه رأى فيها وظيفة جديدة غير وظيفتها الأصلية . كذلك القرد الجائع الذي رأى قطعة من الموز مدلاة من سقف حظيرته المرتفع فوثب على شجيرة ماثلة أمامه وانتزع منها غصناً استخدمه أداة للحصول على الموز .. قرد مبتكر لأنه لم ينظر إلى الغصن باعتباره جزءاً مندمجاً في شجرة بل باعتباره أداة يمكن أن تستغل للتغلب على عقبة اعترضته ولبلوغ هدف معين . كذلك الحال عند كبار المبتكرين . وفي هذا يقول شوبنهاور : « ليس المهم أن نرى شيئاً جديداً بل الأهم أن نرى معنى جديداً في شئٍ يراه كل الناس » ، أى أن توحى إلينا الأشياء المألوفة بأفكار جديدة . فكلنا يرى البخار يتصاعد من إبريق الشاي لكن شخصاً واحداً أوحى إليه هذه الملاحظة المألوفة بابتكار جديد . إن كثيراً من الاختراعات والكشوف العلمية والأدبية والفنية ظهرت حين أفرغ المخترعون والمكتشفون معاني جديدة على الوقائع التي يعرفها كل الناس والظواهر التي يلاحظها كل الناس . فقد أوحى سقوط التفاحة من الشجرة إلى نيوتن بأسس قانون الجاذبية . كما أوحى فيضان الماء على جوانب حمام السباحة إلى أرشميدس بقاعدته المشهورة في الأجسام الطافية . والقصصى المبدع ليس

فقط من يأتي بموضوعات وأفكار جديدة « بل هو أيضا من ينظر إلى الموضوعات المتداولة من زوايا جديدة أو يلقي عليها أضواء جديدة .

٢ — وقد يتلخص الابتكار في سد الثغرة والكشف عن الحلقة المفقودة في موقف . فنذ آلاف السنين كان الناس يربطون بين الإصابة بالملاريا ووجود المستنقعات دون أن يعرفوا طبيعة العلاقة بينها حتى اكتشف أحد العلماء أن الحلقة الرابطة هي البعوض ، فسدت الثغرة .

٣ — ومن أرق صور الابداع أن يكشف المبدع عن أوجه للشبه بين أشياء مختلفة أولا يتوقع أحد أن يكون بينها عامل مشترك « أى أن يدرك الوحدة في تنوع الطبيعة . فها هو ذا «هيكل» Haeckel يرى في كتابه عن لغز الكون (١٨٩٩) أن مختلف أنواع الطاقة الميكانيكية والحرارية والكهربائية والضوئية والصوتية .. كلها أوجه مختلفة لأصل واحد ، أو جوهر رئيسي هو الطاقة في حد ذاتها ، لأنه يمكن تحويل كل صورة من هذه الصور الى الصورة الأخرى ... وقد استطاع «فرويد» أن يدرك وجه الشبه بين الأحلام وأعراض الأمراض النفسية والمبتكرات الفنية وأساطير الأولين وطقوس البدائين .. إذ رأى أن هذه الظواهر التي تختلف في ظاهرها اختلافاً كبيراً . تشترك جميعها وتشابه في أنها تعبيرات رمزية عن رغبات ومخاوف لاشعورية يخشى الفرد أو لا يريد أن يعبر عنها بصورة سافرة صريحة .

والشخص العادي هل يستطيع بنظرته العابرة أن يدرك الشبه القائم بين سقوط التفاحة التي سقطت أمام «نيوتن» من فرعها الى الأرض « وبين ارتفاع ماء البحر وانخفاضه في حركة المد والجزر ، أو بينها وبين دوران القمر حول الأرض ، ودوران الأرض حول الشمس ؟ هذه الظواهر البعيدة الاختلاف استطاع نيوتن أن يدرك أوجه الشبه بينها فيردها الى قانون واحد هو قانون الجاذبية ..

الذكاء والقدرات الابداعية :

كان الابداع يعتبر إلى عهد قريب مرادفا لحدة الذكاء . فكان ذو الذكاء

الرفيع يسمى عبقرية genius وكان الطفل متوقد الذكاء يسمى موهوبا gifted .. غير أنه اتضح من الدراسات التجريبية الحديثة والقياس العقلي خاصة دراسات Getzels و Jackson (١٩٦٠) أن الارتباط بين الذكاء والقدرات الابداعية ارتباط ضعيف . وهذا يعنى أن الذكى يحتمل احتمالا ضعيفا أن يكون مبدعا ، كما اتضح أن اختبارات الذكاء بوضعها الحالى لا تصلح للتمييز بين المبدعين وغير المبدعين وان الارتباط بين الذكاء والتحصيل الدراسى أقوى وأوثق من الارتباط بين التفكير الإبداعى والتحصيل الدراسى كما اتضح من الدراسة التتبعية لثرمان على الأطفال الموهوبين (أنظر ص ٦٠) أن ليس من بينهم من يبشر بأنه سيكون على شاكلة دارون أو جوته أو تولستوى أو بيتوفن .. ذلك أن اختبارات الذكاء لا تتطلب جدة فى الاجابة عليها أو ابداعا ، مع أنها تقيس القدرة على الاستدلال إلى حد كبير .

ولقد أسفرت بحوث «جلفورد» Guilford (١٩٥٠) - وهو من اتباع مدرسة تحليل العوامل - عن وجود قدرات ابداعية مستقلة عن القدرات العقلية التى تقيسها اختبارات الذكاء.. من هذه القدرات: الأصالة ومرونة التفكير والطلاقة ، والتحليل ، والتأليف ، والنفاذ ، والحساسية للمشكلات وغيرها .. وسنكتفى بكلمة موجزة عن أهم هذه القدرات التى لا تعدو أن تكون فروضا قابلة للتحقيق .

١ - الأصالة : originality وهى قدرة الفرد على التجديد وإعراضه عن الاذعان للمألوف والمبتدل والمعتاد . فالابداع يتعارض مع هذه السلبية التى تبدو فى الامثال للقديم والمألوف .

٢ - مرونة التفكير : flexibility وهى قدرة الفرد على تغيير وجهة نظره إلى المشكلة التى يعالجها بالنظر اليها من زوايا مختلفة . وهى عكس جمود التفكير الذى أدرجناه فى زمرة عوائق الاستدلال السليم والذى يرجع إلى القلق والتوتر أو إلى ظاهرة الاستمرارية أى القصور النفسى فى التفكير عند حل المشكلات . والتى تبدو فى ميل الفرد إلى الاستمرار فى نشاط بدأه حتى

ينتهي هذا النشاط كما يبدو في صعوبة إنتقاله من عمل إلى آخر أو من فكرة إلى أخرى .

٣ - الطلاقة Fluency هي قدرة الفرد على أن يتذكر عددا كبيرا من الأفكار والألفاظ والمعلومات والصور الذهنية في سهولة ويسر . وهذا يحتم ان يكون المبدع ذا ثقافة واسعة ، إذ لا تذكر بدون تحصيل . أما القول بأن الموهبة وحدها تكفي للإبداع فقول خاطئ . وقد صرح نيوتن بأنه غير صحيح أنه أكتشف الجاذبية بمجره رؤيته تفاحة تسقط من شجرة ، بل لأنه كان يفكر فيها دائما . وأن نتائج بحوثه ترجع إلى العمل والكد الدائب الصبور

٤ - التأليف : synthesis هو القدرة على إدماج أجزاء مختلفة - معان وصور ذهنية - في وحدات جديدة . كالتأليف بين رأس الإنسان وجسم الاسد في وحدة أبي الهول . وكتأليف القصصى بين شخصيات مختلفة في قصة جديدة وكتأليف بين جسم الطائر وجناحيه وبين مروحة الباخرة وآلة السيارة في إبتكار الطائرة . ولعل عظمة (نيوتن) ترجع إلى أنه أول من قدم للكون صورة تؤلف بين أجزائه جميعاً في وحدة متكاملة يعبر عنها قانون علمى واحد هو قانون الجاذبيه .

٦ - مراحل الابداع

سئل كثير من ذوى المواهب الابداعية عن الطريقة التي يظفرون بها بتلك النفحات والومضات فلم يتسن لهم أن يجيبوا بوضوح أو أجابوا بأن الإلهام inspiration هو أهم عامل في الإبداع .. الإلهام الذى يهبط عليهم على حين فجأة بينما تكون أذهانهم منصرفة عن موضوع الإبداع . فهذا يأتيه الإلهام وهو سائر في الطريق أو وهو في قاعة السينما أو في الحمام وذلك يأتيه الإلهام في أثناء النوم أو وهو يهيم بركوب السيارة أو وهو منهمك في عمل لا صلة له البتة بموضوعه ، كأن الإلهام قوة خارجة خارقة مسيرة . فهذا يقول «لست أنا الذى أفكر إنما هي أفكارى التى تفكر لى !» ، وذلك يقول «لست أنا الذى يصنع الالحان بل هي التى تصنعنى !» وثالث يقول

«لست أعمل بل أنصت كأن شخصاً مجهولاً يهمس في أذني». ولقد رأى «ترتيني» tartini الموسيقى الكبير ، في نومه أن الشيطان يعزف المقطوعة التي بذل في تأليفها جهوداً موصولة دون جدوى ، فاستيقظ وسجل على الفور ما ألفه «الشيطان» في الحلم . وكانت هذه هي «سوناتا زمردة الشيطان» كأن الإلهام يهبط على المبدع من خارج كما يقول أفلاطون . ومما لا شك فيه أن الإلهام من خلق المبدع نفسه لكنه في العادة يكون سريعاً خاطفاً بحيث لا يستطيع الملهم ملاحظته عن طريق التأمل الباطن . ويرى علماء النفس ، بناء على ما يذكره أغلب المبدعين ، أن العملية التي يتم بها الإبداع الملهم تتجاز أربع مراحل :

١ - مرحلة الإعداد أو التحضير Preparation

فيها تحدد المشكلة وتفحص من جميع نواحيها وتجمع المعلومات من الذاكرة ومن المطالعات وتهضم جيداً . ويربط بعضها ببعض بصور مختلفة . ثم يقوم المبدع بمحاولات للحل يستبعد بعضها ويستبقى البعض الآخر لكن يصعب الحل وتبقى المشكلة قائمة . ولقد قال «جوته» Goethe في وصف هذه المرحلة : «كل ما نستطيعه هو أن نجتمع الحطب ونتركه حتى يجف ، وستدب النار فيه في الوقت المناسب» ويقول إدسون Edison إن أكثر إلهامه كان جهداً وكداً وعرقاً ، ولعله كان يقصد إلى المشقة التي كان يعانها أثناء مرحلة الإعداد.

٢ - مرحلة الحضانة أو الاختيار Incubation

هي مرحلة تريث وانتظار . لا ينتبه فيها المبدع إلى المشكلة انتباهاً جدياً . غير أنها ليست فترة خمود بل فترة كمن ، فيها يتحرر العقل من كثير من الشوائب والمواد التي لا صلة لها بالمشكلة . وفيها تطفو الفكرة بين آن وآخر على سطح الشعور ، ويشعر المبدع شعوراً غامضاً بأنه يتقدم نحو غايته ، وفيها تنزع المشكلة التي استحوذت على الذهن إلى اقتناص الذكريات والأفكار والصور الذهنية التي يتم بها الإبداع . وقد تطول هذه المرحلة عند العلماء والفنانين والمخترعين لمدة سنين بل يعتمد بعض المبدعين إلى

استبعاد أفكارهم عن قصد بعد مرحلة الاعداد والقيام بعمل آخر أو ترويح آخر .

ويرى بعض علماء النفس أن المشكلة تكون إبان هذه الفترة تحت تأثير عمليات لا شعورية مختلفة مستمرة كتلك العمليات الهامة الخافية التي تحدث في البيضة أثناء مرحلة الحضانة . غير أن هذا أمر من الصعب اثباته أو نفيه ، والأرجح فيما يراه البعض أن النشاط الذهني الذي أثارته المشكلة يستمر بعد ترك المشكلة وفق ظاهرة «القصور النفسى» .

ولنا أن نتساءل عن السبب الذي يعوق المبدع عن حل المشكلة بعد أن جمع المعلومات والمقدمات اللازمة . ربما كان السبب أنه يسير في طريق مسدود أو غير صحيح ، أو لعله افترض افتراضاً غير سليم ، أو لعله ضل في زحمة التفاصيل وعجز عن تحديد الاطار الكلى للمشكلة . وربما انشغل وارتابك ببعض التفاصيل التي لا صلة لها بالموضوع .. وهذه العوامل الطفيلية من شأنها أن تعطله وتعوقه عن الحل مادام يعمى في تفكيره دون تمهل أو استجمام . فهو في هذه الحالة يحتاج إلى وجهة نظر طازجة إلى المشكلة يتيحها الاستجمام وترك الموضوع دون الاستمرار بقلق في مسالك عقيمة .

٣ - مرحلة الالهام أو الإشراق Inspiration

فيها يثب الحل إلى الذهن ويتضح على حين فجأة : لحناً كان أم رسماً أم كشفاً علمياً أم قصيدة ... كما يثب الاسم الذي يحاول الفرد تذكره إلى ذهنه فجأة بعد أن استحال تذكره بالارادة. أو مثل ذلك كمثل من ينظر إلى شيء بعيد غير واضح في الأفق ، فتارة يبدو له هذا الشيء بصورة ، وطوراً بصورة أخرى ، وإذا به قد اتضح وتحدد معاملة على حين فجأة أو كمثل من ينظر في صورة من تلك الصور المغموزة يحاول أن يكشف فيها عن رسم غزال مختبئ ، أو صياد متربص ، أو طائرة على شجرة .

ككأن الالهام ضرب من « الاستبصار الفجائي » insight أو الحدس (١) intuition بفضلته تبرز الفكرة الجديدة أو الحل الجديد بغتة وعن طريقه تتكامل الأجزاء والعناصر في وحدة جديدة فريدة ... وقد يكون الالهام مصحوباً في بعض الآونة بانفعال شديد .

❖ — مرحلة اعادة النظر أو التحقيق Verification

قد يكون الالهام الخطوة الأخيرة في التفكير الابداعي أحياناً ، غير أنه في أغلب الأحيان يتعين على المبدع أن يختبر الفكرة المبتدعة ويعيد النظر فيها ليرى هل هي فكرة صحيحة أو مفيدة أو تتطلب شيئاً من الصقل والتهديب . الواقع أن كثيراً من المبدعين يجدون أن ابداعهم لا يولد مكتملاً بل يكون في حاجة إلى تعديل كبير وتحوير وتصويب وتكييف غير قليل .. وفي هذا مايدل على أن الالهام ليس آخر المطاف بل لابد أن تتلوه مرحلة مجهود آخر . ولا شك في أن هناك فارقاً كبيراً بين الظفر بفكرة لصورة فنية : أو لقصة أو لقصيدة أو لنظرية أو لاختراع وبين رسم هذه الصورة أو كتابة هذه القصة ، أو اخراج هذا الاختراع ، أو صوغ هذه النظرية والتحقق من صحتها — وظاهر أن هذه المرحلة في التفكير الابداعي شبيهة بالخطوة الأخيرة في الاستدلال ، مع ملاحظة أن خطوات الابداع ليست خطوات الاستدلال والمنهج العلمي .

(١) الحدس : نوع من الادراك المباشر أو الحكم المباشر السريع أو الاستنتاج المباشر الفجائي الذي يصل اليه المرء عن طريق علامات طفيفة أو مقدمات لا يدركها ادراكاً شعورياً واضحاً . . هو حكم أو استنتاج لا يسبقه ويمهد له تأمل عقلي شعوري واضح . وكثيراً ما يؤدي الحدس الى أحكام دقيقة صادقة على الناس والاحداث قد تفوق في صدقها ما نصل اليه من أحكام عن طريق التفكير والتأمل الشعوري السريع . ويقوم الحدس بدور كبير في حياتنا اليومية وأحكامنا على الناس والاشياء دون ان نطقن الى وجوده . غير أن بعض علماء النفس يرون أنه طريقه غير علمية للمعرفة والحكم والاستنتاج لانه يقوم على انطباعات ذاتية مبهمة غير محددة في حين يرى آخرون أنه ذو قيمة بالغة فلا يجب الإعراض عنه ، بل من الحكمة أن يوضع موضع اعتبار .

أسئلة في التفكير والاستدلال

- ١ - غالباً ما تكون اللغة عوناً على التفكير ، لكنها تقف أحياناً عقبة في سبيل التفكير الواضح . اشرح مع التمثيل .
- ٢ - بين كيف تؤدي وحدة اللغة بين القوم إلى وحدة الفكر .
- ٣ - وضح بالمثل كيف تعطل لغتنا العامة التفكير الصحيح الواضح .
- ٤ - ما الفوارق الأساسية بين استدلال الطفل واستدلال الراشد .
- ٥ - ما أوجه الشبه بين استدلال العوام من الناس واستدلال الأطفال
- ٦ - وفرة المعلومات شرط ضروري لكنها شرط غير كاف للاستدلال الصحيح - اشرح .
- ٧ - كيف يساعد التفكير على التذكر وعلى تحصيل الدروس .
- ٨ - مهما اختلفت المشكلات التي تعرض للفرد من حيث نوعها ودرجة تعقيدها فإن طرق حلها واحدة - وضح بالأمثلة .
- ٩ - ما العوامل المختلفة التي تعوق الفرد عن حل مشكلاته الشخصية وأزماته النفسية ؟ .
- ١٠ - بين كيف يمكن استخدام المنهج العلمي في تشخيص وعلاج مشكلة سلوكية لدى طفل من الأطفال ، كالسرقة المتكررة أو الهرب المتكرر من البيت .
- ١١ - أذكر أمثلة للتفكير الخرافي الشائع بين عامة الناس .
- ١٢ - حاول أن تحل المسألة الآتية وبين الأسباب التي تعوقك عن حلها في سهولة : كيف تصنع أربعة مثلثات متساوية الاضلاع من ستة عيدان من ثقاب متساوية الطول ؟ ...
- ١٣ - ما أوجه الشبه وأوجه الخلاف بين التفكير الاستدلالي والتفكير الابداعي .

- ١٤ - احباط دافع من الدوافع الأساسية للانسان هو بمثابة مشكلة تواجهه ويتعين عليه حلها - اشرح بالمثل .
- ١٥ - اشرح قول شوبنهاور : «ان الحق لم يعرفه الناس بعد » لا لأنهم لم يبحثوا عنه » بل لأن الباحثين كانوا يستهدفون دائماً العثور على أفكار عزيزة عليهم مقربة من نفوسهم » .
- ١٦ - أذكر بعض المعتقدات التي تقوم على الرغبة لا على المنطق .
- ١٧ - من قال إن الحاجة أم الابتكار فقد قال نصف الحق لا الحق كله - ناقش .
- ١٨ - تؤثر الدوافع فيما ندركه ، وفيما نتذكره ، وفيما نتعلمه » وفيما نفكر فيه . اشرح
- ١٩ - إذا تناول عشرة أشخاص طعام السمك في وليمة فأصيب ٧ منهم بالتسمم ، فهل من الصواب أن نقول إن السمك سبب التسمم ، وإذا أصيب ٥ فقط ، أو أصيب الجميع ؟

الباب الرابع

تمهيد في الفروق الفردية

الذكاء والاستعدادات

الفصل الأول : طبيعة الذكاء وقياسه

الفصل الثاني : نتائج قياس الذكاء

الفصل الثالث : الاستعدادات .

الفروق الفردية

قدمنا أن علم النفس يستهدف دراسة أوجه النشاط النفسى التى يشترك فيها الناس جميعاً « أى أوجه الشبه بينهم » كالادراك والتفكير والتذكر والتعلم (علم النفس العام) « كما يهتم بدراسة ما يبدى من فوارق فى الذكاء والاستعدادات والشخصية .. (علم النفس الفارق) . وقد درسنا فى الأبواب السابقة العمليات العقلية التى يشترك فيها جميع الناس . غير أن هذا الاشتراك والتشابه لا يعنى التطابق « أى لا يعنى أنهم متساوون تساويًا تاماً فيما يدركون ويفكرون ويتذكرون ويتعلمون .. فحين ينظر فريق من الناس إلى منظر واحد أو يستمعون إلى محاضرة واحدة « فنحن نفترض أنهم على حد سواء فى إدراكهم المنظر أو فهم المحاضرة . وهو افتراض صحيح ، لكن بوجه عام فقط . ذلك أن أحدهم قد يكون أحد بصراً من غيره فتكون رؤيته للمنظر أشد وضوحاً ، أو تكون لديه خبرات سابقة تتصل بالمنظر فتجعل ادراكه له أكثر ثراءً ، أو يعميه الكبت عن رؤية أشياء يراها الآخرون بوضوح (أنظر الفروق الفردية فى الادراك ص ٢١٥) ، وإذا سلمنا بهذا التشابه العام بين الناس من حيث عملياتهم العقلية ، فلا مفر من أن نعتزف ، دون حاجة إلى اجراء تجارب « بأنهم يختلفون اختلافاً قد يكون كبيراً من حيث ما يتسمون به من صفات جسمية وقدرات عقلية وسمات خلقية واجتماعية : هذا قوى البنية أو حسن المنظر أو رشيق الحركة ، وذلك رفيع الذكاء ، أو ينعم بقدرة خطافية عالية ، أو هو دون المتوسط فى القدرة الرياضية أو الموسيقية .. هذا فضلاً عما بينهم من تفاوت كبير فى سمات شخصياتهم : أى من حيث ميولهم واتجاهاتهم ومستويات طموحهم وأتزانهم الانفعالى ودرجة احتمالهم للحرمان أو درجة حساسيتهم للمشكلات الاجتماعية أو مبلغ ما لديهم من تعاون أو مثابرة أو أمانة أو اعتماد عن النفس .

وقد دل القياس السيكولوجى على : (١) أن اختلاف الأفراد فى قدراتهم وسماتهم اختلاف كمى أى اختلاف فى الدرجة لا فى النوع أى يمكن قياسه (٢) وأن قدرات الفرد الواحد «سماته» تختلف بعضها عن بعض من حيث القوة والضعف ، أى أن هناك فروقاً فى الفرد نفسه كما أن هناك فروقاً بين الأفراد (٣) أن القدرات والسمات موزعة بين الأفراد توزيعاً طبيعياً ، بمعنى أن أغلبية الناس على درجة متوسطة من القدرة أو السمة « وأن قلة منهم من تعلق قدراته وسماته على المتوسط أو تكون دونه ، (٤) أن الفروق الفردية قد ترجع إلى الوراثة أو البيئة أو اليهما معاً . هذا ما سيتضح لنا من دراسة الموضوعات الباقية من هذا الكتاب : الذكاء والاستعدادات والشخصية .

الفروق الفردية نفسه : كما يختلف الأفراد بعضهم عن بعض من حيث قدراتهم وسماتهم الشخصية ، كذلك تختلف قدرات الفرد الواحد وسماته من حيث القوة والضعف . فقد يكون الفرد رفيع الذكاء لكنه ضعيف الإرادة أو سىء الخلق أو مصاب بمرض نفسى . وقد يكون متفوقاً فى القدرة الموسيقية ودون المتوسط فى القدرة اللغوية . أو يكون ماهراً فى إدارة الآلات وغير ماهر فى إدارة الناس ، ماهراً فى الرسم وغير ماهر فى الخطابة أو يكون شديد الميل إلى دراسة العلوم الاجتماعية بادى التفور من دراسة العلوم الرياضية وقد يكون لديه استعداد كبير للأعمال الكتابية واستعداد ضعيف للأعمال الميكانيكية . أو أن يكون ذا قدرة كبيرة على احتمال الألم الجسمى لكنه ضعيف الاحتمال للألم النفسى وقد يكون ولوعاً بالقراءة هلوياً من الاختلاط بالناس . ولعلك سمعت بأولئك الأشخاص الذين يستطيع أحدهم أن يجرى فى ذهنه ، ودون استعانة بالقلم والورق ، عمليات ضرب لستة أرقام فى سبعة أرقام ، أو استخراج الجذر التربيعى أو التكعيبى لأعداد كبيرة ... هؤلاء الأشخاص قد يكون مستواهم دون المتوسط فى الذكاء العام ، ودون المتوسط بكثير فى القدرة اللغوية .

وبناء على هذا فن يصلح أو لعمل معين قد لا يصلح للدراسة أو لعمل آخر . ومن يفشل في دراسة أو عمل معين لا يتحتم أن يفشل في أعمال أخرى ، فالتلميذ الذى يحصل على تقدير منخفض في اختبار للذكاء ربما يجد صعوبة في النواحي الدراسية في منهج المدارس التقليدية . لكن قد يكون لديه قدر كبير من القدرة أو المهارة في كثير من النواحي الميكانيكية أو الاجتماعية أو الفنية أو الموسيقية ، ومن يكون بارزاً نابهاً في عمل لا يتحتم أن يحتفظ بمركزه هذا إن نقل أو رقى إلى عمل آخر . وهذه حقيقة يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار في عمليات التوجيه التعليمي والمهني والاختيار والتدريب المهني وفي توزيع الطلاب على الشعب الدراسية المختلفة أو على الكليات الجامعية المختلفة وكذلك في عمليات التعيين والنقل والترقية للعمال والموظفين .

١ - وجوب مراعاة الفروق الفردية

يعتمد النظام الاشتراكي على مبدأ نفسى اجتماعى هو مبدأ (تكافؤ الفرص) وهو مبدأ يقتضى الكشف عن الفروق الفردية بين الناس في استعداداتهم العامة والخاصة حتى يتسنى توجيه كل فرد إلى المجال الذى يتفق مع استعداداته إذ أن مجهود الفرد وقدراته وإسهامه في تقدم المجتمع هي العوامل التي تحدد منزلة الفرد وليس ما يملك أو يرث .

إن إغفال ما بين الأفراد - رجالهم ونسائهم ، كبارهم وصغارهم - من فوارق جسمية وعقلية ومزاجية واجتماعية له أسوأ الأثر بالفرد نفسه وبالمجتمع الذى يعيش فيه . فلو أغفلنا هذه الفوارق ما استطعنا أن نحفزهم على العمل « أو نسوسهم ونعاملهم بما يستحقون » أو أن نرعى العدل في اثابهم أو عقابهم ، بل ما استطعنا أن نحل مشاكلهم ، أو نوجههم إلى المهن والأعمال ونوع التعليم الذى يناسبهم ، أو نختار من بينهم أكفأهم لعمل معين ، أى ما استطعنا أن نضع الشخص المناسب في المكان المناسب ... وينسحب هذا على الطلاب في المدرسة أو الجامعة ، وعلى العمال في المصنع أو المتجر ، وعلى الجنود في الجيش . والنتيجة المحتومة لذلك هبوط مستوى الانتاج «

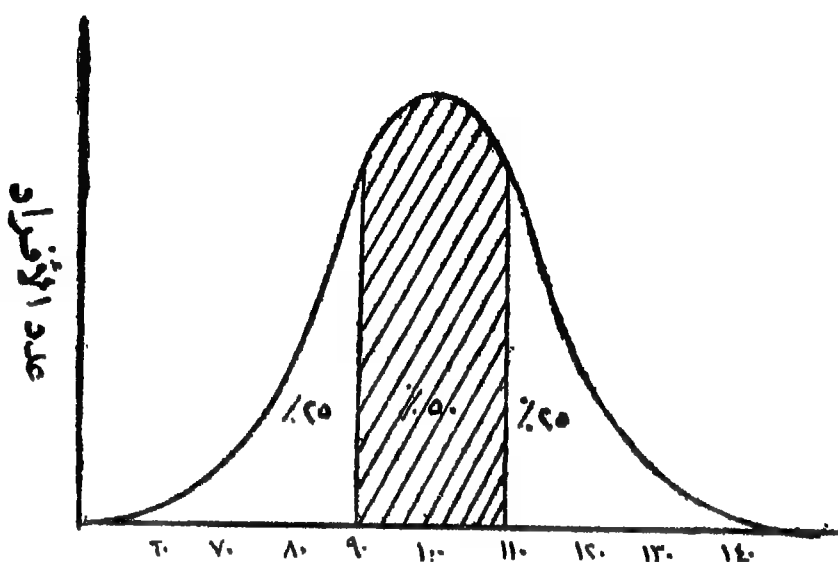
واتساع نطاق الإخفاق في الدراسة ، واضطراب الصحة النفسية للفرد الذي نكلفه القيام بعمل أو بدراسة لا يقوى عليها أو لا يميل إليها ، وفساد العلاقات الإنسانية ، هذا فضلاً عما يصيب الاقتصاد القوي والتنظيم الاجتماعي من تبذير وخسارة وضياع .

الواقع أن الشخص العادي لا يستطيع أن يدرك ما بين الناس من فوارق بعيدة في الذكاء والقدرات والشخصية ، فآباء الأطفال الموهوبين لا يعرفون في الغالب مستوى أطفالهم الرفيع من الذكاء وآباء الأطفال المتخلفين لا يدركون في الغالب مدى ما يعانيه أطفالهم من قصور عقلي حتى يبدأ الطفل في التعثر الدراسي الموصول . ولقد قيل إن الفرق بين ذكاء الشخص المتوسط في يومنا هذا وبين ذكاء أرسطو كالفرق بين ذكاء القرد المتوسط والانسان المتوسط . الواقع أن الفوارق بين الناس في الذكاء على درجة من الاتساع بحيث يكون القرد المتوسط أكثر ذكاء من الإنسان المعتوه الضعيف العقل .. كذلك الحال فيما بين الناس من فوارق في الشخصية والخلق والمزاج .. من مدير الأعمال الذي ينظم ويوجه ويقترح وينقد إلى العامل الرعدي الذي يخشى تحمل أقل قدر من المسؤولية .. ومن الشخص الطيب الذي يحاسب نفسه على الكلمة التي تصدر منه والحركة التي يأتي بها إلى المحرم العاقب الذي لاتعشاه مسحة من الشعور بالذنب لما يرتكبه من أعمال غير انسانية نكراء .

وفي مجتمعنا اليوم من الممكن أن نساوي بين الناس في الحقوق والفرص لكنه من غير الممكن أن نساوي بينهم في القدرات العقلية والسمات المزاجية بما يجعلهم قادرين على التنافس العادل المشروع بين بعضهم وبعض ، كما نستطيع أن نتيح لكل منهم فرصة التعلم والعمل لكننا لا نستطيع أن نساوي بينهم في نوع التعلم أو العمل أو الأجر .

٢ - مدى الفروق الفردية

بدلنا الاحصاء على أننا إذا قسنا أية صفة لدى مجموعة كبيرة جداً من الأفراد وجدنا أن توزيع هذه الصفة يتبع نموذجاً خاصاً مهما كان نوع



نسب الذكاء (شكل ٢١)

الصفة المقيسة : جسمية كانت كالطول أو الوزن أو حدة البصر ، أو قوة القبضة باليد ، أم عقلية كالذكاء أو القدرة اللغوية أو القدرة على تذكر الأرقام ، أم خلقية كالصدق أو الأمانة ، أو مزاجية كالانتران الانفعالي أو القدرة على احتمال الشدائد ، أم اجتماعية كالتعاون أو الانطواء على النفس. هذا النموذج يمثل رسم بياني معين يتضح منه أن أغلب الأفراد يملكون هذه الصفة بدرجة متوسطة معتدلة ، ثم يقل عددهم تدريجياً كلما انجھنا إلى طرفي الرسم . والمنحنى (شكل ٢١) يمثل توزيع نسب الذكاء في مجموعة كبيرة جداً من الأفراد . ومما يلاحظ في هذا التوزيع أن نصف المجموعة متوسط الذكاء ، أي تتراوح نسب ذكائهم بين ٩٠ و ١١٠ ، وأن عدداً ضئيلاً من المجموعة ينحط ذكاؤه عن ٦٠ ، ثم يزداد هذا العدد بصورة تدريجية حتى يبلغ نهايته العظمى عند نسبة ١٠٠ ، ثم يتناقص بعد ذلك بصورة تدريجية أيضاً وعلى نفس النحو الذي ازداد به حتى يصل إلى نهايته العظمى عند نسبة ١٤٠ . وبعبارة أخرى فالشرط الأكبر من المجموعة متوسط الذكاء في

حين أن النوابع وضعاف العقول أقل المجموعة عدداً . وقل مثل ذلك في سائر الصفات الانسانية .

ويسمى هذا المنحنى «منحنى التوزيع الطبيعي» أو «المنحنى الاعتدالي» وبما أنه يتكون من شقين متماثلين « وأن شكله شبيه بشكل الجرس . لذا يسمى أحياناً «منحنى الجرس» .

مما يجدر ملاحظته أن التوزيع توزيع متصل (١) يمثل جميع نسب الذكاء من أصغرها إلى أكبرها دون أن تتخلله ثغرات ، أى أنه يمثل الذكاء في مختلف درجاته ومستوياته . وهذا على خلاف ما يبدو للإنسان العادى الذى يميل بطبعه إلى ألا يرى من الأمور إلا أطرافها : فاما ذكاء أو غباء « وإما طول أو قصر ، وإما بياض أو سواد « وإما صحة أو مرض ، وإما نوم أو يقظة ... ولا شىء بين الطرفين . .

٣ - أسباب الفروق الفردية

الوراثة والبيئة في نمو الفرد

ترى هل ترجع الفروق الفردية إلى الوراثة أم إلى البيئة ؟ قبل الاجابة على هذا السؤال نود أن نشير إلى أننا إذا كنا بصدد فرد واحد ، فلامعنى لأن تتساءل : أيهما أهم في تعيين ذكائه أو شخصيته ، الوراثة أم البيئة « لأننا نكون كمثل من يتساءل : أيهما أهم لحياة الفرد ، المعدة أو الطعام ؟ أو أيهما أهم لسير السيارة ، الماكينة أم البنزين ؟ ذلك أننا أبناء الوراثة والبيئة في آن واحد ، ومن المحال أن نفصل أثر الوراثة عن أثر البيئة إلا إذا استطعنا فصل مياه رافدين يصبان في نهر واحد. وتفصيل ذلك أن الإنسان منذ نشأته الأولى في صورة بيضة مخصبة أصغر من رأس الدبوس ، تبدأ المورثات genes ، وهى المحددات الكيماوية للوراثة البيولوجية « في التفاعل مع سيتوبلازما الخلية وهذه نوع من البيئة . وحين تتكاثر الخلايا تؤثر كل خلية في الأخرى . وهذه بيئة خلوية أيضاً . وحين تتكون الغدد الصم فإن ما تفرزه من هرمونات في مجرى الدم شرط ضرورى لنمو الجنين بأسره..

(١) Continuum المتصل هو مقدار أو كم تماسك لاتوجد ثغرة أو مسافة بين أجزائه .

هذا إلى أن الجنين النامي يستمد غذاءه من الدورة الدموية للأم — وهذه بيئة الرحم .

ثم يولد الإنسان في بيئة مادية وأخرى اجتماعية تؤثران فيه ويؤثر فيهما طوال حياته : الأسرة والمدرسة والزملاء والأدوار الاجتماعية التي يقوم بها . هذا بالإضافة إلى طبقته الاجتماعية وثقافة المجتمع الذي يعيش فيه .. ليست البيئة إذن قوة مستقلة عن الوراثة أو قوة تضاف إليها بل قوة تتفاعل معها . ومن هذا التفاعل يتم نمو الفرد وسلوكه وما يتسم به من صفات جسمية وعقلية ومزاجية واجتماعية شتى .

فالاستعدادات الفطرية الوراثة كالاستعداد للكلام أو لمرضى جسمي أو نفسي لا يمكن أن تظهر وأن يتضح أثرها من دون عوامل البيئة مثلها كمثل الصورة الفوتوغرافية السالبة لا تظهر إلا بفعل احماض كيمياوية معينة . فالطفل الذي ينشأ بين الحيوانات يشب كالحیوان عاجزاً عن الكلام بالرغم من أنه يملك استعداداً وراثياً للكلام يميزه عن الحيوان ، ولا بد له من بيئة انسانية تحيل هذا الاستعداد الفطري إلى قدرة فعلية للتعبير بالعربية أو الاسبانية هذه البيئة نفسها عبثاً تحاول أن تحمل الحيوان على الكلام . غير أن البيئة الإنسانية العادية إن كانت تكفي لكسب القدرة على الكلام فهي غير كافية لتحويل كثير من الاستعدادات الإنسانية الكامنة إلى قدرات فعلية كالقدرة على العزف على القيثارة أو القدرة على حل معادلات من الدرجة الثانية . هنا يجب أن يتعلم الفرد تعليماً خاصاً وأن يتدرب تدريباً قد يكون طويلاً . ومن ناحية أخرى فالمهارات والاتجاهات والعادات المهنية والاجتماعية والخلقية التي نكتسبها كالقدرة على قيادة سيارة « أو حب التعاون ، أو الشعور بالنقص لا يمكن أن تقوم إلا على أساس من استعدادات وراثية . فالرقص ليس سوى تنظيم لحركات المشي « وعادة الكلام لا بد لها من أساس فطري وإلا لما قامت أصلاً . ولا بد أن يكون الإنسان ذكياً لكي يكون محتالاً ، خفيف اليد لكي يكون نشالاً ، قوياً لكي يكون حملاً .

وبعبارة أخرى فالوراثة تزود الفرد بالامكانات والاستعدادات «
والبيئة تقرر ما إذا كانت الامكانات ستتحول أو لا تتحول إلى قدرات
فعلية وكذلك مدى استغلالها . فلو أن بيتهوفن نشأ في مجاهل استراليا ما اتيح
له قط أن يؤلف سيمفونياته الرائعة » لكنه كان من المحقق أن يكون أمهر
قارع للطبول في قبيلته . ولو أن شخصاً لا يملك استعداداً موسيقياً أحضرنا
له خير معلمى الموسيقى ما استطاع أن يجعل منه موسيقاراً ممتازاً .

موجز القول أن كل قدرة أوسمة لدى الفرد فطرية ومكتسبة في وقت
واحد . ومن اللغو أن نتحدث عن الأهمية النسبية للوراثة والبيئة في تكوينها
إذ أن كليهما شرط ضرورى لذلك .

غير أن هذا لا يعنى أن الوراثة والبيئة تحددان القدرة أو السمة بنفس
النسبة ، فقد يكون أثر إحدهما أكبر من أثر الأخرى . ويطلق على الصفات
التي يكون أثر الوراثة أكبر بكثير في تحديدها من أثر البيئة (الصفات
الموروثة) كالصفات الجسمية والذكاء والمزاج . ومن علاماتها أنها ثابتة
نسبياً أى لا تستطيع عوامل البيئة العادية أن تغيرها إلا في حدود ضيقة .

الوراثة والبيئة في الفروق الفردية :

والعادة أننا لا نتحدث عن الأهمية النسبية لكل من الوراثة والبيئة
إلا إذا كنا نقارن فرداً بآخر ونود أن نعرف ما الذى يجعل «زيداً» يفوق
«بكر» في القوة أو الطول أو الذكاء أو الشخصية؟ أهى الوراثة أم البيئة؟ هنانكون
كمن يسأل : هل تفوق سيارة أخرى لجودة ماكنها أو لجودة البنزين أو لهما
معاً . فيكون الجواب أن الفرق بينهما قد يرجع إلى الوراثة وحدها « أو
إلى البيئة وحدها ، أو إلى كليهما .

وتفصيل ذلك أن وراثة أحدهما تختلف من دون شك عن وراثة الآخر

إلا أن يكونا توأمين صنوين (١) ، لذا يرجع بعض الاختلاف بينهما إلى الوراثة . ولا شك أيضاً في أن البيئة السيكولوجية لأحدهما تختلف عن بيئة الآخر حتى إن كانا يعيشان في بيت واحد ويذهبان إلى مدرسة واحدة ، لذا يرجع بعض الاختلاف بينهما - خاصة في الصفات النفسية - إلى البيئة إذن فالفارق بين فردين أو أكثر يرجع عادة إلى كل من الوراثة والبيئة . لكن أيهما أكثر أهمية في أحداث هذا الاختلاف ، الوراثة أم البيئة ؟ الجواب يتوقف على نوع الصفة التي نحن بصدددها ... فإذا كنا بصدد صفات جسمية كالظهر والحيوية فأى اختلاف بينهما عند الميلاد يرجع إلى وراثة مختلفة لأن المرجح أن تكون بيئة الرحم لكل منهما متشابهة . وحتى بعد الميلاد فاختلاف بيئة أحدهما عن بيئة الآخر لا يؤدي إلا إلى تغيرات جسمية سطحية . غير أننا إذا كنا بصدد قدرة الذكاء « هنا قد تكون الوراثة عاملاً هاماً » لكننا لا نستطيع التأكد من ذلك تأكدنا منه في حالة الصفات الجسمية « والطريق الوحيد لمعرفة الأثر النسبي لكل من الوراثة والبيئة في حالة الذكاء والشخصية وأمثالهما من الصفات ... هو إجراء التجارب ، مما سنفصله في بابي الذكاء والشخصية .

وقد دلت التجارب على أن الفروق الفردية ترجع : (١) أما إلى الوراثة وحدها كالفروق في لون العين ولون الجلد ولون الشعر ونوعه ومجموعة الدم وأمراض سيولة الدم وعملية الألوان وبعض حالات ضعف العقل (٢) أو إلى البيئة وحدها كالفروق في الاتجاهات الاجتماعية والميول والصفات

(١) النوائم الصنوية هي التي تتخلق من انشطار نفس الببيضة المخصبة ، فتكون لها نفس المورثات أي نفس الوراثة ، كما تكون دائماً من جنس واحد ، يشبه أحدهما الآخر عند الميلاد « بحيث يتعذر التمييز بينهما ، « كلما تقدم بها العمر زاد التشابه بينها بدل أن يقل ، أما التوائم اللاصنوية فتنشأ من بويضات مستقلة مخصبة بحيوانات منوية مختلفة ، فوراثة أحدها غير وراثة الآخر وقد يكونان من جنس واحد ، أو يكون أحدهما ذكراً والآخر أنثى ، ولا يزيد التشابه الوراثي بينهما على تشابه أخوين غير توأمين لنفس الأبوين « أي تكون درجته حوالي ٥٠ ٪ تقريباً .

الخلقية (٣) أو إلى كل من الوراثة والبيئة بنسب متفاوتة كالفروق في الذكاء . إلا في حالة التوائم الصنوية اذ يرجع الاختلاف كله بينها إلى عوامل بيئية .

٤ - قياس الفروق الفردية

تستخدم الاختبارات النفسية (١) بمختلف أنواعها لقياس (١) الفروق بين الأفراد بعضهم وبعض كمقارنة ذكاء طفل بذكاء الطفل المتوسط في مجموعة من نفس سنه أو (٢) الفروق بين الفرد ونفسه في فترات مختلفة كمقارنة قدرة الفرد على حفظ الشعر قبل فترة من التدريب وبعدها (٣) والفروق بين الجماعات : كالمقارنة بين الذكور والاناث من حيث المهارة اليدوية أو الاستعداد الموسيقي .. موجز القول أننا نقيس لنقارن . أما الاختبارات فعلى أنواع منها :

١ - اختبارات ذكاء .

٢ - اختبارات قدرات واستعدادات : جسمية وحسية وحركية وعقلية وفنية .

٣ - اختبارات الشخصية والخلق : وتدخل في نطاقها اختبارات واستخبارات الميول والاتجاهات النفسية والقيم والسمات الخلقية والمزاجية وفكرة الفرد عن نفسه ومستوى الطموح وقوة الدوافع ومستوى القلق أو العدوان . هذا إلى اختبارات تشخيصية تميز بين الاسوياء والعصابيين ،

(١) الاختبار النفسى هو امتحان موضوعى مقنن يتكون من مشكلة يطلب من الشخص حلها ، أو عمل يقوم به ، أو عدة أسئلة يجيب عليها. والمقياس المقنن هو الذى لو استخدمه أفراد مختلفون حصلوا على نتائج متماثلة. وهذا يتطلب توحيد أسئلة الاختبار وتعليماته وطريقة إجرائه وتصحيحه والزمن اللازم لإجرائه والأمثلة الإيضاحية التى تسبقه وكل ما من شأنه أن يؤثر فى نتائج المفحصين .

وأخرى للتمييز بين الاشكال المختلفة للعصاب والذهان (١).
٤ - اختبارات التحصيل للطلاب ، واختبارات الكفاية المهنية للعمال
والموظفين :

(١) المصاب (بضم المين) Neurosis هو المرض النفسى ، والذهان (بضم الذال)
Psychosis هو المرض العقلى . وللتفرقة بينهما أنظر فصل « الأمراض النفسية والأمراض
العقلية » .

الفصل الأول

طبيعة الذكاء

وقياسه

١ - معنى الذكاء

الذكاء عند عامة الناس مرادف «للنباهة» وهي يقظة المرء وحسن انتباهه وتفتنه لما يدور حوله أو لما يقوم به من أعمال .. وهم يصفون بالذكاء كذلك الشخص حسن التصرف الذى يصطنع الحيلة لبلوغ أهدافه والذى يقدر على التبصر فى عواقب أعماله .. كما أنهم يميلون عادة إلى اعتبار الذكاء قدرة عامة شاملة يبدو أثرها فى ميادين مختلفة ، فالذكى فى ميدان التجارة يغلب أن يكون ذكياً فى ميدان السياسة أو الخدمة الاجتماعية أو فى معالجة مشاكل أطفاله .. هذا إلى أنهم يرونه موهبة طبيعية لا قدرة يكتسبها الفرد عن طريق الخبرة والتعلم والتحصيل ، فهم يفرقون فى العادة بين الذكاء وبين العلم والثقافة . يضاف إلى هذا أن الناس يفرقون فى العادة بين الذكاء وبين الصفات الخلقية أو الاجتماعية فيقال إن فلانا ضعيف الإرادة أو حاد المزاج بالرغم من ذكائه

أما علماء النفس قد تقدموا بتعريفات مختلفة . يرى «ترمان» Terman الأمريكى أن الذكاء هو القدرة على التفكير المجرد ، أى على التفكير بالرموز من ألفاظ وأرقام مجردة من مدلولاتها الحسية . وهو تعريف لا غبار عليه إن نظرنا إلى الإنسان فحسب لكنه يتضمن أن أغلب الحيوانات لا تتسم بالذكاء كما أنه يغفل عن اختلاف مستويات الذكاء ، من حيوان إلى آخر ، وهو اختلاف أثبتته التجارب . ويرى «شترن» الألماني Stern أن الذكاء هو القدرة على التكيف العقلى للمشاكل والمواقف الجديدة ، أى قدرة الفرد على تغيير سلوكه حين تقتضى الظروف الخارجية ذلك . ويذهب «كلفن»

الامريكي Colvin أن الذكاء هو القدرة على التعلم « فأذكرى اثنين أقدرهما على التعلم وعلى تطبيق ما تعلمه .. وربما كان أشمل تعريف وأجمعه أن الذكاء هو على القدرة على التعلم واستخدام الفرد ما تعلمه في التكيف لمواقف جديدة أى لحل مشكلات جديدة .

أما من الناحية العملية فالذكاء يشمل كل هذه القدرات : التفكير والتعلم والتكيف . فالشخص الذكى (١) أقدر على التعلم وأسرع فيه (٢) أقدر على الاستفادة مما يتعلمه . (٣) اسرع في الفهم من غيره . (٤) أقدر على التبصر في عواقب أعماله . (٥) أقدر على التصرف الحسن واصطناع الحيلة لبلوغ أهدافه ومن الغريب أن العلماء مع عدم معرفتهم بطبيعة الذكاء واختلافهم على تقديم تعريف موحد له ، كانوا ولا يزالون يصوغون مقاييس شتى له تقوم على أساس عملي محض ، وهى مقاييس تميز بالفعل بين الأذكاء وغير الأذكاء « بين الناجحين والفاشلين في الدراسة والادارة والمهين الفكرية « كما أن نتائجها وأحكامها على الذكاء تتفق إلى حد كبير مع تقديرات المعلمين أو الرؤساء أو رجال الادارة ممن يتصلون بالناس في شتى المجالات . هذا ما دلت عليه مئات التجارب والدراسات . وقد كان هذا مبررا كافيا لاستخدام مقاييس الذكاء في التنظيم المدرسى وانتقاء الطلبة للجامعات وفي ميدانى الاختيار والتنبؤ المهنى والتعليمى . الواقع أن قياس الشئ قبل معرفة حقيقته ليس بدعة في تاريخ العلم . فنحن لا نزال نجعل طبيعة الكهرباء ومع ذلك فنحن نقيسها .

٢ - نشأة مقاييس الذكاء ونطورها

اتجه الباحثون في أول عهدهم بالقياس العقلى إلى قياس بعض الأمارات والصفات الجسمية طمعا في أن يجدوا في بعضها دلائل على القوة العقلية « فبدأ القياس العقلى بقياس الرأس وابعاد الجمجمة وما بها من نتوءات بحجة أن الرأس مستقر العقل . حتى جاء «بيرسون» Pearson في أوائل هذا القرن

وأثبت أن العلاقة بين القوة العقلية والمظاهر الجسمية علاقة جد ضعيفة لا يعتد بها .

بعد ذلك اتجه القياس العقلي إلى تقدير بعض القدرات والصفات الجسمية البسيطة كالقدرة على التمييز الحسي ، ودرجة الحساسية للألم ، وسرعة الحركة والقدرة على تحمل التعب . وكانت حججهم أن القدرة على التمييز الحسي تتوقف على القدرة على تركيز الانتباه ، وهذه لها علاقة مباشرة بالذكاء كما أن حساسية الجلد دليل على يقظة العقل وحدثه أى دليل على الذكاء . غير أنه اتضح بالتدريج أن الذكاء كما يعرفه الناس لا يمكن أن يقاس بأمثال هذه القدرات البسيطة ، فاتجه الباحثون إلى قياس العمليات العقلية العليا كال تفكير والفهم والحكم والتخيل ..

مقياس «بنيه» Binet

كان على قياس الذكاء أن ينتظر ظهور العالم الفرنسى «بنيه» الذى يعتبر من اكبر رواد القياس الموضوعى فى علم النفس . حتى يظفر بأول مقياس معروف للذكاء يستعمل لتحديد المستويات العقلية المختلفة . ذلك أن وزارة المعارف الفرنسية عهدت فى عام ١٩٠٤ إلى لجنة أن تبحث عن وسيلة دقيقة للتمييز بين الأطفال الأسوياء وبين شديدى الغباء والمتخلفين عقليا ممن لا يصلحون للدراسة بالمدارس الابتدائية . وكان «بنيه» أحد أعضاء هذه اللجنة فرأى أنه ليس من الانصاف أن يعتمد فى مهمته هذه على أحكام المدرسين لأنها ستكون من دون شك أحكاما ذاتية منحازة ، وعمل على ابتكار وسيلة تقيس مستوى الذكاء العام لأى طفل كما يقيس المتر أطوال الأشياء . غير أنه لم يحفل بتعريف الذكاء تعريفا شكلياً صريحاً ، بل ذهب إلى أنه معقد التكوين « متعدد المظاهر » فهو يفصح عن نفسه فى أربع من القدرات العقلية هى: الفهم والابتكار والتقد والقدرة على توجيه الفكر فى اتجاه معين واستبقاؤه فى هذا الاتجاه . فبدأ يصوغ أنواعاً من الاختبارات تجس العقل فى هذه النواحي المختلفة وكانت المسلمة الاساسية لديه أن الذكاء يزاد سنة بعد أخرى

خلال مرحلتى الطفولة والمراهقة المبكرة فالطفل ذو السادسة من العمر أكثر ذكاء منه فى سن الرابعة ، والمراهق فى سن ١٢ أكثر ذكاء من طفل فى العاشرة . وقد راعى فى مقياسه أن تكون اختبارات أى أسئلته :

١ - متنوعة مختلفة بدل أن يقتصر على بضعة أنواع من الاختبارات كما كان يفعل سابقوه . اختبارات تقيس الفهم والتفكير والتجريد والتعميم والنقد والتعليل والتمييز والتخطيط ...

٢ - أن تكون من النوع الذى يقيس الذكاء الخالص من أثر المعلومات المدرسية أو التعلم الخاص لانه كان يعتقد أن الذكاء فطرى إلى حد كبير . فالأسئلة الآتية يجب ألا تدرج فى مقياس ذكاء : «ما اسم عاصمة فنلندة» ما النسبة بين مائة سلك من الحديد وخيط من الحرير متساويين فى السمك ؟ «ما الفرق بين الكتلة والوزن ؟» . ما اسم العملة المتداولة فى البرازيل ؟

٣ - أن تكون من النوع الذى يقيس العمليات العقلية العليا كالفهم والحكم والموازنة والاستخدام الصحيح للغة . لأن الفروق بين الأطفال تكون أشد وضوحاً فى العمليات العقلية العليا منها فى العمليات العقلية الدنيا . وكانت هذه الفكرة من أهم ما أسهم به «بنيه» فى القياس العقلى .

وقد ظهر مقياسه الأول عام ١٩٠٤ ويتألف من ثلاثين سؤالاً متدرجة فى الصعوبة وكان هدفه التمييز بين ذكاء الأطفال الأسوياء والمتخلفين عقلياً ، فيما بين سن الثالثة والحادية عشرة . وفى عام ١٩٠٨ صاغ مقياساً آخر لم يكن هدفه عزل المتخلفين عقلياً عن الأسوياء بل قياس ذكاء التلاميذ فى مختلف الأعمار . وفى عام ١٩١١ قام بتعديل هذا المقياس فأضاف إليه أسئلة جديدة وحذف بعض الأسئلة التى تتطلب تحصيلاً مدرسياً خاصاً ، فأصبح يتكون من ٥٤ سؤالاً .

وقد ترجم مقياس «بنيه» إلى عدة لغات وطبق فى كثير من البلاد فبدت الحاجة إلى تعديله وتنقيحه حتى يلائم حالة كل بلد وثقافته ، وامتدت مجموعات أسئلته فظهرت مجموعة تقيس ذكاء صغار الأطفال فى عامهم الأول أو

مادون ذلك وأخرى لقياس ذكاء النابغين الممتازين . لكن ظلت مبادئ قياس الذكاء كما رسمها «بنيه» . ومن أشهر هذه التنقيحات تنقيح «ترمان» الأمريكى المسمى تنقيح «ستنفرد» نسبة الى الجامعة التى يعمل بها : كان ذلك عام ١٩١٦ ، ثم أجرى ترمان تنقيحا آخر عام ١٩٣٧ وكان أوسع المقاييس شيوعا لقياس ذكاء الاطفال وقد نقل هذا التنقيح الى اللغة العربية بعد أن أدخلت عليه بعض التعديلات كى يلائم البيئة المصرية . هذا وقد ظهر تنقيح ثالث عام ١٩٦٠ لأن كثيرا من أسئلة التنقيح السابق أصبحت مهجورة لا تلائم مقتضيات العصر .

ثم ظهرت بعد ذلك مقاييس الذكاء الجمعية التى لا تجرى على كل فرد على حدة كما فى مقياس «بنيه» كما ظهرت المقاييس غير اللفظية التى لا تكون الاجابة على اسئلتها باللغة كما هى الحال فى أغلب اختبارات «بنيه» . أمثله من مقياس منقح لبنيه ا:

لكى نأخذ فكرة عما تقيسه مقاييس الذكاء بالفعل ونعرف ما تستخدمه من مواد وما يتطلبه اجراؤها من عمليات عقلية ، اليك أمثلة لبعض الاختبارات التى استخدمها «بنيه» وأتباعه لمستويات الأعمار المختلفة :

مستوى ٨ شهور : يمد الطفل يده ليمسك بجسم صغير لامع مدلى فى متناول يده .

مستوى ١٢ شهرا : يقلد الطفل المختبر وهو يهز «شخصيخه» فى يده .

مستوى ٢ سنة : يطلب الى الطفل أن يزيل الغلاف المحيط بقطعة من الشيكولاته قبل أن يضعها فى فمه .

مستوى ٢,٥ سنة : يعرض على الطفل ٥ لعب معروفة له ويطلب منه تسمية ٣ منها .

مستوى ٣ سنين : يعطى الطفل خيطا وكمية من الخرز ويطلب اليه أن يسلكها فى الخيط . وينجح إذا سلك ٤ خرزات على الاقل فى مدة لا تتجاوز دقيقتين .

مستوى ٦ سنوات : تعرض عليه ٤ صور لوجوه انسانية وقد حذفت منها بعض الأجزاء كالأنف وعين واحدة مثلاً ، ويطلب إليه الإشارة إلى الأجزاء المحذوفة . وينجح اذا أعطى الجواب الصحيح لثلاث صور .

مستوى ٩ سنوات : يطلب إليه أن يذكر أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين الخشب والفحم ، وبين المركب والسيارة ، وبين التفاح والبرتقال .

مستوى ١٢ سنة : يطلب إليه أن يقدم تأويلاً صحيحاً لصورة حادثة تعرض عليه .

مستوى ١٤ سنة : تعرض عليه صورة أضيفت إليها وحذفت منها بعض الأجزاء ، ويطلب إليه لماذا تبدو الصورة سخيفة ؟

٤ مستويات للراشدين : يطلب إلى المفحوص أن يقدم تعريفات حرة لـ ٢٠ و ٢٣ و ٢٦ و ٣٠ كلمة من قائمة بها ٤٥ كلمة .

ويبدو لنا أن نتساءل على أى أساس يقوم تقدير الدرجات لهذه الاختبارات لماذا يطلب من المفحوص أن يعطى ٤ أجوبة صحيحة من ٥ ، أو ٤ من ٤ في اختبار آخر ، أو أن يعرف ٢٠ كلمة من ٤٥ ؟ الواقع أن هذا التقدير لا يقوم على أساس تعسفي ، فالاختبارات تجرب قبل أن تطبق على أعداد كبيرة من الاطفال والراشدين ممن هم في نفس العمر ، ثم تعدل وتكيف حسب مستوى الافراد المتوسطين في الاعمار المختلفة .

العمر العقلي ونسبة الذكاء :

القياس هو تقدير الشيء المادى أو المعنوى بواسطة وحدة معينة لمعرفة ما يحتويه من هذه الوحدة . فلا قياس بغير وحدة . ففي الأوزان نستعمل الكيلو أو الرطل ، وفي الابعاد نستعمل المتر أو الياردة ، فما الوحدة السى نستخدمها في قياس الذكاء ؟ يرجع الفضل الى «بنيه» في أنه أول من وضع وحدة في القياس العقلي « هي «العمر العقلي» . فاذا نجح طفل في الاجابة على جميع الاختبارات في مقياسه الى اختبارات عمر ٩ سنين مثلاً وعجز عن

الاجابة فيما بعد ذلك قلنا ان عمره العقلي ٩ سنين منها كان عمره الزمني ، أى أن ذكائه يعادل ذكاء طفل متوسط عمره ٩ سنين زمنية. وإن استطاع طفل عمره الزمني ٩ سنوات أن ينجح في اختبارات سن ٦ ، فهو اذكى بكثير من المتوسط ، وكان عمره العقلي ٦ سنة ، ومعنى ذلك أنه يسبق عمره الزمني بعامين لأن أدائه يساوى أداء الطفل المتوسط من عمر زمني اكبر منه بعامين .

فاذا استطعنا تحديد مستويات الذكاء للطفل المتوسط (العادى) في سنوات العمر المختلفة ، استطعنا أن نحدد بالنسبة الى هذه المستويات ، مدى تقدم أو تخلف أى طفل آخر من ناحية الذكاء .

وعلى هذا يكون العمر العقلي هو المستوى الذى بلغه الفرد في ذكائه في الوقت الذى نجرى عليه فيه مقياس الذكاء . أو هو درجة ذكاء الفرد بالنسبة الى افراد من نفس سنه .

غير أن العمر العقلي في ذاته لا يدلنا على أن الفرد ذكى أو غبي . فالطفل الذى عمره العقلي ٨ سنوات مثلاً يكون غيباً ان كان عمره الزمني ١٢ سنة . ويكون طفلاً ذكياً ان كان عمره الزمني ٩ سنوات .

ومن ثم كان من الضروري أن نوازن بين العمر العقلي للفرد وعمره الزمني أى عدد السنين التى عاشها فعلاً ان أردنا أن نحكم على ذكائه . فان كان عمره العقلي يقترب من عمره الزمني فهو متوسط الذكاء ، وان كان يزيد عليه فهو فوق المتوسط في الذكاء ، لذا اصطلح العلماء بعد «بنيه» على اتخاذ النسبة بين العمر العقلي والعمر الزمني وسيلة للدلالة على ذكاء الفرد أو غيابه . وتضرب هذه النسبة عادة في ١٠٠ لازالة الكسور . وتسمى القيمة الناتجة «نسبة الذكاء» Intelligence Quotient أو IQ . فنسبة الذكاء لطفل عمره العقلي ١٠ سنوات وعمره الزمني ٨ سنوات هي $100 \times 8/10 = 125$ وبقدر ما تزيد هذه النسبة على ١٠٠ يعلو ذكاء الفرد عن المتوسط ، وبقدر ما تقل عن ١٠٠ يكون ذكاء الفرد منخفضاً بقدر قليل أو كبير .

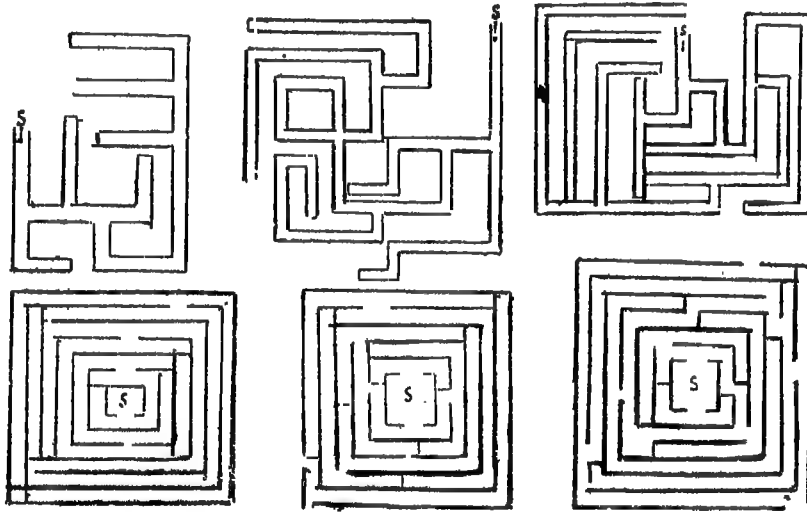
طبقات الذكاء :

تدلنا نسبة الذكاء على أن الفرد ذكى أو غبي أو متوسط ، لكنها لا تدلنا على مدى ما لديه من تفوق أو تأخر ، فنسبة الذكاء إن زادت على ١٠٠ كانت دليلا على أن صاحبها فوق المتوسط في الذكاء ، لكن هل تشير النسبة ١٣٠ مثلا إلى ذكاء خارق ونبوغ ؟ أم أنها أمر شائع بين الناس ؟ وهل النسبة ٨٠ تشير إلى غباء مطبق أم أنها أمر مألوف ، ومن ثم فالمدلول الحقيقي لنسبة الذكاء لدى فرد معين لا يمكن معرفته على وجه التحديد الا إذا درسنا توزيع نسب الذكاء بين الناس جميعاً . وقد طبقت مقاييس الذكاء على نطاق واسع فدلّت نتائجها على أن الذكاء موزع بين الناس توزيعاً طبيعياً وفق المنحنى الاعتدالي (أنظر ص ٣٧٧) أى أن السواد الأعظم منهم متوسطون في الذكاء في حين أن النوايع وضعاف العقل قلة قليلة فالذين تزيد نسب ذكائهم على ١٤٠ لا يتجاوزون ١٪ من الناس والذين تقل نسبهم عن ٦٠ لا يتجاوزون ١٪ أيضاً . وقد اتفق العلماء على أن :

- من تزيد نسبة ذكائه على ١٤٠ يعد أليماً .
- من تكون نسبة ذكائه من ١٢٠ الى ١٤٠ يعد ذكياً جداً .
- من تكون نسبة ذكائه من ١١٠ الى ١٢٠ يعد فوق المتوسط .
- من تكون نسبة ذكائه من ٩٠ الى ١١٠ يعد متوسط الذكاء .
- من تكون نسبة ذكائه من ٨٠ الى ٩٠ يعد دون المتوسط .
- من تكون نسبة ذكائه من ٧٠ الى ٨٠ يعد غيباً جداً .
- من تكون نسبة ذكائه أقل من ٧٠ فهو ضعيف العقل أو متخلف عقلياً
- فان كانت نسبة ذكائه من ٥٠ — ٧٠ فهو أهوك .
- وان كانت نسبة ذكائه من ٢٠ أو ٢٥ — ٥٠ فهو أبله .
- وان كانت نسبة ذكائه أقل من ٢٠ أو ٢٥ فهو معتوه .

٣ - مقاييس الذكاء غير اللفظية (العملية)

هي مقاييس لا تكون الاجابة على أسئلتها باللغة بل بالرسم أو القيام بعمل حركي كأن يطلب إلى المفحوص أن يبني برجاً من عدة مكعبات ، أو أن يؤلف صورة لمنظر من أجزائها المبعثرة ، أو أن يرسم صورة لأي شخص لمعرفة ما اذا كان سيغفل عن بعض التفاصيل الهامة أو العلاقات الهامة في رسمه ، أو أن يعطى لوحة بها ثقب لأشكال هندسية مختلفة وعليه أن يملأ هذه الثقوب بقطع من الخشب ، ثم تسجل أخطاؤه والزمن الذي يستغرقه لانجاز هذا الاختبار . ومن الاختبارات غير اللفظية الشهيرة اختبار المتاهات الذي أعده «بورتيس» Porteus وهو يتألف من مجموعة من المتاهات متدرجة في صعوبتها (شكل ٢٢) بحيث تناسب قياس ذكاء الاطفال من سن ٣ إلى ١٤ . وعلى الفرد المفحوص أن يحدد بالقلم الرصاص اقصر طريق يصل



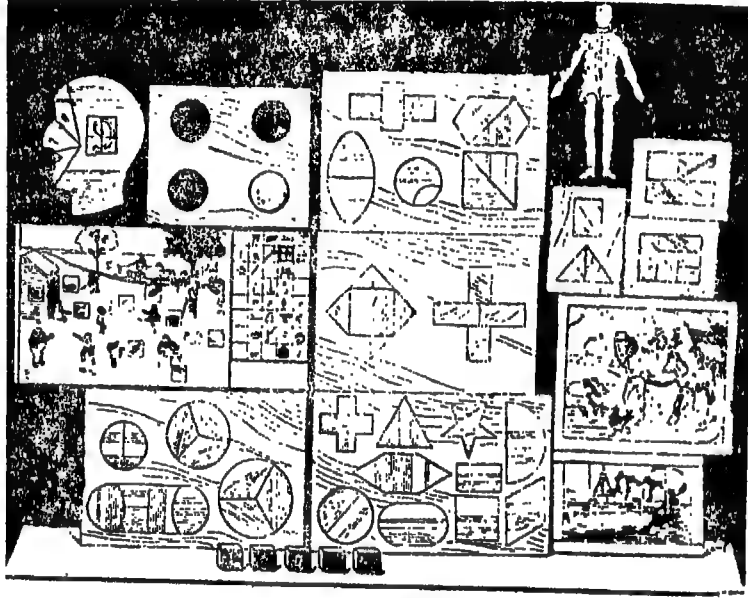
(شكل ٢٢)

لاحظ تدرج المتاهات في الصعوبة - كل متاهة تقدم مطبوعة على ورقة منفصلة فاذا نجح المفحوص في اجتيازها تقدم له المتاهة التالية .

بين مدخل المتاهة ونهايتها . وقد ثبتت فائدة هذا الاختبار مع الاغبياء ودون المتوسطين والبدائين . كما ظهر أنه يقيس إلى جانب الذكاء دوجة الحرص

أو الاندفاعية ، لذا غالبا ما يفضل فيه الأحداث الجانحون بدرجة أكبر من فشل أحداث أسوياء يتساوون معهم في الذكاء اللفظي .

ومن أحسن المقاييس العملية وأكثرها شيوعا مقياس «بنتنر» Pintner و «باترسون» Paterson (شكل ٢٣) ويطبق على الاطفال من سن ١٤ إلى ١٤



(شكل ٢٣)

ويتألف من ١٥ اختبارا مستقلا سبعة منها لوحات أشكال أى لوحات بها ثقب توضع فيها كتل من الخشب ذات أشكال وأحجام مختلفة ، وثلاثة اختبارات لتكميل صور من أجزائها المبعثرة ، واختبارات أخرى لعدة كتل من الخشب وتكوين أشكال وعمليات تعلم بسيطة . أما المكعبات الظاهرة في أسفل الرسم فتوضع أربعة منها أمام المفحوص ويستخدم المختبر المكعب الخامس للنقر عليها بنظام وترتيب معين ثم يطلب إلى المفحوص في كل مرة أن يحاكي النقر بنفس الترتيب .

وتستخدم المقاييس العملية لقياس ذكاء الأميين والأجانب والصم

البكم (١) وصغار الأطفال وضعاف العقول أى المتخلفين عقليا أو من لديهم عيوب فى النطق . ونتائجها لا تتأثر بالعوامل الثقافية والاجتماعية التى يتأثر بها النوع اللفظى . لكنها لا تتنبأ بدقة عن النجاح فى الدراسة لأنه يتوقف إلى حد كبير على استخدام اللغة .

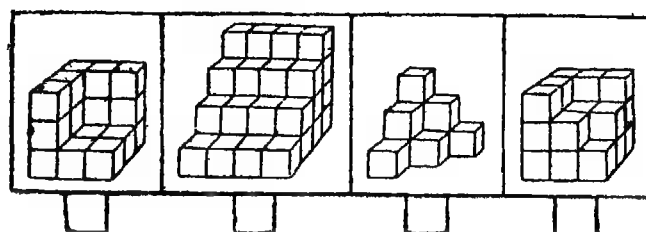
■ - مقاييس الذكاء الجمعية

لا تجرى هذه المقاييس على كل فرد على حدة بل على مجموعة من الأفراد فى وقت واحد . وهى لا تتطلب أجهزة أو أدوات خاصة ، إن هو الا الورق والقلم ، ومن الأمثلة عليها «مقاييس الجيش» التى أجرتها الولايات المتحدة الأمريكية فى الحرب العالمية الأولى على أكثر من مليون ونصف مليون من المجندين والضباط للتمييز بين الأغبياء الذين لا يصلحون للقيام بواجبات الجندى وبين الأذكياء الذين يقدرون على القيام بواجبات الضباط وتتكون هذه المقاييس من مقياسين «الفا» Alpha و«بيتا» beta . وقد صيغ المقياس الأول لقياس ذكاء من يعرفون القراءة والكتابة لأنه مقياس لفظى .. فيه اختبارات لقياس الانتباه وأخرى للتفكير اللغوى ، وثالثة تلخص فى حل مسائل حسابية ، ورابعة لقياس القدرة على إدراك أوجه الشبه والتضاد بين أشياء ، واختبارات يطلب فيها إلى المفحوص ترتيب عدد من الكلمات أو تكملة سلاسل من الأعداد واختبارات لتقدير المعلومات العامة :

أما مقياس «بيتا» فمقياس عملى للاميين مادته رسوم وأشكال ورموز ومتاهات ، أنظر شكل ٢٤ .

والمقاييس الجمعية أكثر اقتصادا فى الوقت والجهد من المقاييس الفردية كمقياس بنيه ، ولكنها لا تعدلها فى الدقة والضبط ، ولا تعطى فكرة عن

(١) فى الخزانة السيكولوجية اليوم مقاييس خاصة للمعى وضعاف البصر والصم وضفاف السمع . وللماجزين عن الحركة خاصة المصابين بتلف عضوى فى المخ ، وأخرى للمصابين بالحسبة الكلامية



(شكل ٢٤)

كم مكعباً في كل مجموعة | اكتب العدد في المربع الخالي

الكيفية التي يستجيب بها الفرد للمقياس أى ملاحظة سلوكه أثناء الاختبار : هل هو مهتم بالاختبار أو غير مكترث ، هل هو خجول أو مدعور أو مسرف في التأدب ، أو مجامل « هل يكثر من السؤال ، هل هو قليل الصبر ، سريع الاحتياج ، هل يستطيع تركيز انتباهه » ويثابر إن ارتطم بصعوبة ؟ لذا يجب تطبيق المقاييس الفردية على الأفراد الذين تبدو نتائجهم في المقاييس الجمعية مريبة تقتضى مزيداً من الدراسة للتحقق من صحتها وكذلك يجب استعمالها «أى الفردية » مع صغار الأطفال وضعاف العقول والأطفال المشكلين والجانحين ، نقول مع صغار الاطفال قبل المدرسة الابتدائية لعدم قدرتهم على التركيز ولأن أذهانهم تنشتت بسهولة « ولأن الدافع للاستمرار في الاجابة على المقياس لا يتوافر لديهم . أما المقاييس الجمعية فيتعين استعمالها لتصفية الاعداد الكبيرة من العمال والموظفين المتقدمين لشغل عمل أو وظيفة معينة « وكذلك لانتقاء الصالحين ممن يتقدمون الى المدارس والجامعات .

٥ - مقياس الذكاء الثانوى لتلاميذ مصر

أعد هذا المقياس الأسناذ القبائى فى الثلاثينات لقياس ذكاء تلاميذ المدارس الثانوية (١٢ - ١٨ سنة) . ويتألف من ٥٨ سؤالاً مكتوبة فى كراسة وتدرج من السهل إلى الصعب والزمن اللازم لإجرائه ٤٠ دقيقة وهو مقياس يمكن إجراؤه بصورة فردية أو جمعية . وإليك بعض أسئلته وأمام كل سؤال رقمه فى المقياس :

(١) ضع خطأً تحت كلمتين من الكلمات الآتية تكون العلاقة بين معنيهما كالعلاقة بين العين والبصر :

الاذن - الشعر - أزرق - السمع - البحر - البحيرة .

(٤) أكتب العددين المكملين لسلسلة الأعداد الآتية :

٢ - ٤ - ٨ - ١٦ - ٣٢ - ٦٤ - -

(٦) ضع خطأً تحت الجواب الصحيح : الأسفنج هو : سائل - عنصر

مادة ليفية - حيوان - حجر ذو مسام - شيء مصنوع .

(١٠) ضع خطأً تحت كلمتين تكون العلاقة بين معنيهما مثل العلاقة بين

مستشفى ومريض : طبيب - ملجأ - سجن - قاض - جمعية خيرية - مجرمون - مفتش .

(١٤) إذا رسم ثلاثة أقطار في دائرة « فالى كم قسم تنقسم ؟

(٢٧) رتب الكلمات الآتية في عقلك كى تكون جملة مفهومة ، ثم اعمل

ما تكلفك به تلك الجملة - لا تكتب الجملة وإنما اعمل ما تكلفك به فقط : خطأ ، اسم ، تحت ، أكتب ، إيطاليا ، وضع ، عاصمة .

(٣١) أكل الجملة الآتية بوضع كلمة واحدة في كل مسافة منقطة :

انه أن ترتبط برباط الصداقة مع من يفوقك فى

(٣٧) صندوق يحتوى على صندوقين آخرين ، وفى كل من هذين

الصندوقين توجد ٣ صناديق أخرى . وفى كل من هذه الصناديق الأخيرة توجد « صناديق أخرى ، فما عدد الصناديق جميعاً .

(٤٤) «لكل قاعدة شواذ « حتى هذه القاعدة» - هذه العبارة غير

معقولة ، والمطلوب منك أن تضع خطأً تحت أحسن جملة تبين كونها غير

معقولة : (أ) أنها ليست قاعدة . (ب) أن بعض القواعد ليس لها شواذ .

(ج) أنها تناقض نفسها (د) أننا لا يمكننا معرفة ما هى الشواذ .

(٥٣) ما عكس «مفاجئ»

(٥٨) (٦٣ = ٧٣٥١ ، ٤٢٦٧٣ ، ٧٩٢٣ ، ٦٥ ، ٧٣٥١ ، ٧٣٥١٠٧٣)

هذه الأرقام تكون جملة مكتوبة بلغة سرية كل رقم فيها رمز لحرف معين والمطلوب منك ترجمتها مع ملاحظة (أولا) أن الحرف أ هو أكثر الحروف تكراراً في اللغة العربية (ثانياً) أن ١ = ج ، ٩ = ص ، ٢ = ف .

٦ - مقياس وكسلر للراشدين

ظهر هذا المقياس عام ١٩٣٩ على يد السيكلوجي Wechsler مستشفى Bellevue للطب النفسى بمدينة نيويورك ، لذا يعرف أحيانا بمقياس وكسلر - بلفيو . وهو مقياس فردى لقياس ذكاء الراشدين المتعلمين والأميين ، من سن ١٦ إلى ٦٠ . وسرعان ما لاقى رواجاً وأصبح من أكثر المقاييس الفردية استعمالاً وذلك بالرغم من ظهور تنقيح (ستنفرد بينيه) لعام ١٩٣٧ . ذلك أن هذا التنقيح كان عرضة لكثير من أوجه النقد من أهمها : أنه يستخدم اللغة إلى حد كبير إذ يحتوى على اختبارات مفردات لغوية في أعمار كثيرة بالإضافة إلى أخرى تختبر قدرة المفحوص على فهم الألفاظ واستخدامها ، لذا فهو مقياس لفظى أى تتأثر نتيجته بالقدرة اللغوية للمفحوص . ثم إنه وإن كان قد نجح في قياس ذكاء الأطفال إلا أنه لم ينجح في ذكاء الكبار لأنه لم يقنن على أفراد فوق سن ١٨ ، لذا فكثير من اختبارات لا يثير اهتمام الراشدين وشوقهم لأنه موضوع في الأصل لمن هم أصغر سناً ومن ثم بدت الحاجة ماسة إلى مقياس لذكاء الراشدين . ويتألف المقياس من قسمين ، قسم لفظى يحتوى على ستة اختبارات ، وقسم يحتوى على خمسة اختبارات عملية (١) . وقد إقتبسه وأعدده للبيئة المصرية الأستاذان لويس كامل وعماد الدين اسماعيل ، ومنها نستمد الأمثلة التالية :

القسم اللفظى : ويتألف من الاختبارات الآتية :

١ - المعلومات العامة : ويتكون من ٢٥ سؤالاً متدرجاً في الصعوبة مثل : ايه هو الترمومتر ؟ السكر بيعجى منين ؟ مين اللى كتب كتاب (الأيام) ايه الاجراءات القانونية اللى لازم يعملها البوليس قبل ما يخش بيت واحد ؟

(١) صاغ وكسلر مقياساً آخر خاصاً بالأطفال دون سن ١٥ . وهو يشبه مقياس الراشدين فإن كليهما يحتوى على اختبارات لفظية وأخرى عملية . وما يجدر ذكره أن أكثر اختبارات الذكاء الحديثة تشمل قسمين لفظى وعمل لأن الاختبارات القديمة كانت تؤكد اختبارات الفهم اللفظى والتفكير المجرد لذلك يسهل فيها الأذكاء المتخلفون في النمو اللفظى

٢ - الفهم العام : ويضم ١٠ أسئلة لا تتطلب الاجابة عليها تحصيليا دراسيا خاصا مثل : ليه الجزم بتتعمل من الجلد ؟ ليه اللي يتولد أطرش مايقدرش يتكلم ؟ (يتطلب هذا الاختبار اكتر من المعلومات العامة لأنه يتطلب اختيار انسب الحلول لمشكلة معينة)

٣ - الاستدلال الحسابي : يتكون من ١٠ أسئلة متدرجه في الصعوبة تعطى الثمانية الأولى منها شفويا أما السؤالان الاخيران فيعطى كل منهما على بطاقة مثل : إذا اشترى راجل طوابع بوسنة بثمانية صاغ وأعطى البائع ورقة بـ ٢٥ قرشا يبقى له كام عند البيع ؟ (الزمن المحدد للاجابة ١٥ ثانية) . إذا كان ٣ كيلو تين بـ ٢٥ قرشا فكم كيلو يشتريها الواحد بجنيه ؟ (الزمن المحدد ٦٠ ثانية) .

٤ - اعادة الارقام : يعيد المفحوص ثلاثة أرقام ثم أربعة ثم خمسة إلى تسعة أرقام يلقيها عليه المختبر ، ثم يعيد المفحوص عدة سلاسل من الأرقام بالعكس . وتكون درجته هي مجموعة عدد الأرقام المعادة إعادة صحيحة في كل من المجموعتين (يقيس القدرة على تذكر الارقام وشيئا غير قليل من اليقظة العقلية) .

٥ - التشابهات : يذكر المفحوص أوجه الشبه بين شيئين بيدوان مختلفين كالبرتقال والموز أو الكلب والأسد أو الهواء والماء أو المدح والعتاب (يتطلب القدرة على ادراك العلاقات والتفكير المجرد)

٦ - معاني الكلمات : يطلب إلى المفحوص اعطاء معاني عدد من الكلمات تتدرج في الصعوبة .

القسم العملي :

١ - ترتيب الصور : مجموعات من الصور تمثل كل مجموعة منها قصة مفهومة تعرض على المفحوص غير مرتبة ويطلب منه ترتيبها . وتقدر الدرجة على أساس صحة الاداء وسرعته . (يتطلب القدرة على فهم الموقف في جملته وانتزاع الفكرة التي يتضمنها ثم ترتيب الصور على أساسها)

٢ - تكميل الصور : ١٥ بطاقة على كل منها صورة ينقصها جزء ويطلب

من المفحوص ذكر اسم الجزء الناقص — صورة لرجل لا يوجد إلا نصف شاربته أو رجل في الشمس لا ظل له . أما الدرجة فتكون على عدد الصور التي أعطيت عنها اجابات صحيحة . (يتطلب القدرة على التمييز بين الاجزاء الاساسية وغير الاساسية)

٣ — تجميع الأشكال : نماذج من الخشب لثلاثة أشياء (وجه امرأة ويد إنسان وشكل صبي) وقد قطعت قطعاً مختلفة ، ويطلب من المفحوص جمع هذه القطع بحيث تكون الشكل الكامل . وتقدر الدرجة على أساس كل من سرعة الاداء ودقته .

٤ — اختبار المكعبات : تعرض على المفحوص مكعبات جوانات ملونة بألوان مختلفة ، كما تعرض عليه بطاقات عليها رسوم ملونة . ويطلب منه أن يكون من المكعبات مثل ما يرى في البطاقات . وتقدر الدرجة على أساس كل من الصحة والسرعة .

■ — رموز الأرقام : تعرض على المفحوص عدة أرقام تحت كل رقم منها رمز مختلف ، ثم تقدم اليه بطاقة بها عدة أرقام ويطلب منه أن يضع تحت كل رقم منها الرمز المناظر له . والدرجة هي المجموع الكلي للرموز الصحيحة . (يتطلب القدرة على التذكر البصري وادراك العلاقات المكانية) هذا المقياس يعطى ثلاث نسب للدكاء : نسبة الذكاء اللفظي ، ونسبة الذكاء العملي ، ونسبة الذكاء الكلي . غير أن هذه النسب تحسب بطريقة غير الطريقة التي تحسب بها في مقياس «بنيه» إذ تحسب من الدرجة التي يحصل عليها الفرد في المقياس مباشرة دون إستخدام العمر العقلي .

ويتميز مقياس وكسلر عن غيره من المقاييس بأنه :

١ — جمع بين اختبارات لفظية وأخرى عملية في مقياس واحد شامل وهذا لا يعنى أن هناك أنواعاً مختلفة من الذكاء بل يعنى أن هناك طرقاً مختلفة يعبر بها الذكاء عن نفسه . هذا هو رأى مؤلفه .

٢ - لا يستخدم فكرة العمر العقل لقياس ذكاء الراشدين ، لأن العمر العقلي ولو أنه يفيد في وصف النمو العقلي للطفل إلا أنه لا يناسب بل يضل في قياس ذكاء الراشدين .

٣ - بسط مفهوم الذكاء الذي تقيسه المقاييس فجعله يشمل مقومات أخرى غير عقلية كالاهتمام والرغبة في النجاح والمثابرة والتحمس في الاداء هي التي تدفع الفرد إلى حل مسائل أكثر صعوبة وتعقيدا .
ويعتبر هذا المقياس اليوم أفضل مقياس للذكاء المراهقين والراشدين .

٧ - الحكم على الذكاء من مقاييسه :

لو تأملنا مقاييس الذكاء التي استعرضناها لوجدنا أنها تشترك في النواحي الآتية :

١ - أنها متنوعة مختلفة إلى حد كبير ، فهي تقيس القدرات اللفظية والعديدية والمكانية ، ويقصد بالقدرة المكانية قدرة الفرد على تقدير المسافات والأبعاد بدقة ، وعلى ملاحظة ما بين الأشكال من تشابه أو اختلاف ، وعلى تكوين شكل من أجزائه المبعثرة .

٢ - أن كثيرا من أسئلتها يتطلب استخدام المعلومات والخبرات السابقة ويتضح هذا حين نسأل المفحوص أن يعرف كلمة معينة أو نسأله عن فهمه معاني بعض الكلمات . كذلك الحال في اختبار رسم شخص وتكملة صورة غير أن هذا يبدو أقل وضوحا في اختبارات المتاهة . ومع هذا فقد تعينه خبرته السابقة حتى في هذه الحال ، إذ ربما يكون قد تعلم فائدة الحرص والثؤدة وضرر التسرع والاندفاع مما هو ضروري للنجاح في هذه الاختبارات

٣ - الذكاء والمعرفة : أما الاختبارات التي تتلخص في مجرد استرجاع معلومات وخبرات سابقة فقليلة جدا أو معدومة . وأغلب الاختبارات تضع المفحوص في موقف جديد إلى حد ما . فهو يعرف جيدا كلا من الفحم والخشب لكنه لم يسبق له في أغلب الظن أن فكر فيم يتشابهان وفيم يختلفان . وقد سبق له أن رأى صورا كثيرة لكننا في اختبار الذكاء نطلب إليه ترتيب

عدد من الصور تتكون منها قصة معروفة . وهذا موقف جديد . كذلك الحال حين نطلب اليه إكمال سلسلة من الأعداد أو ذكر أوجه الشبه بين شيئين يبدوان مختلفين كالمذبح والعتاب . فاختبارات الذكاء لا تقيس المعرفة من حيث هي بل تقيس القدرة على تحصيلها وتطبيقها والانتفاع بها . وبعبارة أخرى فهي تقيس القدرة على إستخدام المعرفة لا مجرد تذكر المعرفة أو إمتلاكها ... إستخدام المعرفة السابقة في مواقف جديدة . فالذكاء قدرة عقلية وليس محتوى عقليا . لذا كان أشمل تعريف للذكاء هو ما قدمناه من أن الذكاء هو القدرة على التعلم واستغلال الفرد ما تعلمه في التكيف لمواقف جديدة .

إن الفكره الأساسية في قياس الذكاء هي أن الناس حين تتاح لهم فرص متساوية أو متشابهة للتعلم « كتلاهيذ الفصل الواحد مثلا » فأكثرهم ذكاء هو أكثرهم قدرة على تحصيل المعرفة وعلى إستخدام ما يعرفه في الاجابة على اختبارات الذكاء .. من أجل هذا لا يمكن الحكم على ذكاء عدد من الأفراد من تفكيرهم في موضوع ما الا إذا كانت خبراتهم السابقة بهذا الموضوع واحدة . ومن هذا يتضح لنا أن المقياس الذي يصلح لقياس ذكاء أهل المدن لا يتحتم أن يصلح لقياس ذكاء أهل الريف والمقياس الذي يصلح لقياس ذكاء طلبة المدارس لا يصلح لقياس ذكاء الأميين ، والمقياس الذي يصلح لقياس ذكاء الانجليز لا يتحتم أن يصلح لقياس ذكاء أهل الصين « — ثم إن تدرج الاختبارات في الصعوبة والتعقيد وتحديد أزمنة معينة لأغلبها تجعل للعوامل الآتية وزنا في النجاح » وهي عوامل غير عقلية : الاهتمام بالموضوع ، والتحمس في الاداء ، والمثابرة إن كان المقياس طويلا واستعداد المفحوص لبذل الجهد ، وسرعته في قراءة الأسئلة « وفي كتابة الأجوبة .

من هذا يتضح لنا أن الذكاء الذي تقيسه المقاييس ليس وظيفة بسيطة أو ملكة مستقلة ، بل وظيفة مركبة تتكامل فيها عدة مقومات عقلية وغير عقلية

فاذا كان أغلب علماء النفس اليوم يجمعون على أن الذكاء قدرة عقلية فطرية ، لزم التمييز بين الذكاء الفطري وبين الذكاء الذى تقيسه المقاييس . أى أن الدرجة التى يحصل عليها الفرد فى المقياس لا تعبر عن قدرته الفطرية وحدها ، بل عن هذه القدرة بعد أن أثرت فيها عوامل البيئة المختلفة وما كسبه الفرد من هذا التفاعل من صفات ومعلومات ومهارات .

إلى هنا نستطيع أن نقول إن الذكاء — الذى تقيسه المقاييس التى حسن تأليفها — يبدو فى قدرة الفرد على مواجهة مواقف جديدة وحل مشكلات فى ضوء الخبرات السابقة . وأن أذكى شخصين هو أقدرهما على حل مشكلات أكثر تنوعاً وصعوبة وتعقيداً وفى وقت أقصر .

٨ — التحليل العاملى والذكاء

عندما أراد علماء الكيمياء معرفة خواص المواد المختلفة قاموا بتحليلها لمعرفة العناصر التى تتألف منها والنسب التى توجد بها هذه العناصر والتشكيلات التى تكون عليها ، وبذا استطاعوا أن يميزوا بين أكثر من سبعمائة ألف مادة رباعياً يتألف من أربعة عناصر بسيطة هى الاكسجين والازوت والايديروجين والكربون . وبعبارة أخرى لقد أعانت معرفة العناصر ونسبها وتشكيلاتها على فهم خواص المواد وكيفية تفاعلها . على هذا النحو تحاول مدرسة تحليل العوامل الكشف عن أقل عدد ممكن من العناصر أو العوامل الأولية — أى التى لا يمكن ردها إلى أبسط منها — التى تتألف منها المركبات السيكلوجية كالذكاء والشخصية وتعتمد هذه المدرسة فى بحوثها على تطبيق الاختبارات ومعالجة النتائج بطرق احصائية تصل احياناً إلى درجة كبيرة من الصعوبة والتعقيد . وتحليل معاملات الارتباط جانب هام من المعالجات الاحصائية التى تستخدمها .

إن تحليل العوامل منهج علمى للبحث ، وهو منهج احصائى يعتمد على التجريب والاستقراء ويستهدف التبسيط العلمى ورد الكثرة إلى القلة . أى الكشف عن أقل عدد من المفاهيم يصف الظواهر المعقدة المركبة .

معامل الارتباط : correlaion coefficient

مقياس احصائي يدلنا على مدى التلازم في التغير أو مدى التشابه في العناصر بين متغيرين - أى بين ظاهرتين أو قياسين يتغيران معا . وهو معامل تتراوح قيمته بين $+ 1$ و $- 1$.

١ - فإذا كان التغير في المتغير الأول يصحبه دائما وبنفس النسبة تغير في الثاني قلنا إن معامل الارتباط بينهما تام أو مطلق ورمزنا اليه بالرقم ١ كما هي الحال في الارتباط بين تمدد الأجسام وارتفاع درجة الحرارة .
وإذا سلمنا جدلا بأن معامل الارتباط تام مطلق بين اختبارين يقيسان قدرتين معينتين فهذا يعنى أنهما يقيسان نفس القدرة .

٢ - وإذا كان التغير في المتغير الأول يصحبه غالباً بنفس النسبة تغير في المتغير الثاني كان معامل الارتباط بينهما موجبا جزئيا مرفعا ورمزنا اليه بكسر من الواحد $0,70$ أو $0,80$ أو $0,90$ كما هي الحال في الارتباط بين ذكاء توأمين صنوين ($0,95$) ، أو بين القدرة على تحصيل التاريخ والقدرة على تحصيل الجغرافية ($0,75$) ، أو بين السيطرة وسمة الانبساط (١) ($0,76$) . وهذا يعنى أن ذكاء توأم يكاد يطابق ذكاء أخيه وأن هناك تشابها كبيرا واشتركا كبيرا في العناصر بين القدرتين أو السمتين . وإذا فرضنا أن معامل الارتباط بين الطول والوزن هو $0,65$ فهذا يعنى أن زيادة الطول ترتبط بزيادة الوزن لكنها ليست العامل الوحيد في زيادة الوزن .

٣ - وإذا كان التغير في المتغير الأول يصحبه أحيانا وبنفس النسبة تغير في المتغير الثاني كان معامل الارتباط بينهما موجبا جزئيا منخفضا . فإذا كان معامل الارتباط بين الذكاء والخلق $0,20$. فهذا يعنى أن الذكي يحتمل احتمالا ضعيفا أن يكون حسن الخلق ، وبعبارة أخرى أنه في 20% فقط من الحالات يكون الذكي حسن الخلق . وإذا كان معامل الارتباط بين القدرة

(١) الإنبساط ضد الانطواء على النفس .

اللغوية والقدرة على الرسم ٠,٢٥ فهذا يعنى أن العناصر المشتركة بين القدرتين طفيفة « أو أن التشابه بينهما طفيف .

« — وإذا لم تكن هناك علاقة بالمرّة بين تغير المتغير الأول وتغير الثانى قلنا إن معامل الارتباط بينهما «صفر» كما هى العلاقة بين ذكاء الفرد وحجم أنفه ، أو بين القدرة على حفظ الشعر والقدرة على رفع الأثقال .

٥ — فإذا حدث أن اقترنت كل زيادة فى المتغير الأول وبنفس النسبة بنقص فى المتغير الثانى ، قلنا إن الارتباط بينهما «تام سلبى» « ورمزنا إلى معامل الارتباط بالرقم ١ — كما هى الحال فى العلاقة بين حجم الغاز وضغطه الارتباط والتنبؤ : لمعامل الارتباط فائدة كبيرة فى التنبؤ . فإذا دل

الاختبار على وجود ارتباط مرتفع بين المهارة اليدوية للفرد حين تقاس باختبار من الاختبارات النفسية الحركية وبين مهارته بعد أن يعمل فى مصنع مسن المصانع استطعنا أن نتنبأ باحتمال نجاح الفرد أو فشله قبل أن يلتحق بالمصنع ووفرنا عليه وقتا وجهدا ومتاعب كثيرة . كذلك الحال إن كان معامل الارتباط مرتفعا بين الذكاء والتحصيل الدراسى اذ نستطيع أن نتنبأ باحتمال نجاح طالب أو فشله قبل أن يلتحق بالجامعة . أما اذا كان معامل الارتباط جزئيا منخفضا لم يكن التنبؤ جائزا فقد وجد أن معامل الارتباط بين المعلومات الأخلاقية والسلوك الخلقى للأطفال ٠,٢٥ وهذا يعنى أننا لا نستطيع التنبؤ بسلوك طفل من معلوماته عن الأخلاق إلا بدرجة طفيفة من الدقة . ولقد كان الأمريكيون إبان الحرب العالمية الأولى يرتابون أول الامر فى قيمة اختبار ذكاء الجنود حتى ظهر أن الارتباط مرتفع بين نتائج اختبارات الذكاء الموجزة ، وبين نتائج شهور من الجندية فى معسكرات التدريب وميدان القتال . عندئذ أيقنوا بقائدة اختبارات الذكاء حين اتضح أن قيمتها التنبؤية أكبر من قيمة الامتحانات أو السجلات المدرسية أو آراء المدرسين .

٩ — نظرية سبيرمان فى الذكاء

أراد سبيرمان (١٨٦٣ — ١٩٤٥) مؤسس مدرسة تحليل العوامل أن

يتحقق عن طريق التجربة والاختبار من صحة الفرض الذى يقوله عامة الناس وهو أن الذكاء قدره عامة يبدو أثرها في نواح شتى . فالناس يرون أن الذكى في الناحية السياسية لابد أن يكون ذكيا في ميدان التجارة أو الاقتصاد أو الخدمة الاجتماعية أو في مجال البحث العلمى أو في معالجة مشاكل أطفاله . فان لم يكن الامر كذلك فلا معنى للقول بوجود ذكاء عام « بل يجب الكلام عن قدرات خاصة تفيد كل واحدة منها في نوع خاص من المواقف . لذلك أجرى سبيرمان (١٩٠٤) عددا كبيرا من الاختبارات العقلية أى التي تقيس قدرات عقلية مختلفة والاختبارات الدراسية « أى التي تقيس التحصيل الدراسى على مجموعات كبيرة من الأفراد ذكورا وإناثا ومن أعمار مختلفة ثم قدر معاملات الارتباط بين كل واحد منها وسائرها . فأن كان التفوق في قدرة يرتبط بالتفوق في القدرات الأخرى كان هذا دليلا على وجود «ذكاء عام» . وان كان التفوق في قدرة مستقلا عن التفوق في القدرات الأخرى لم يكن هناك ذكاء عام . فلاحظ أن جميع المعاملات موجبة جزئية. أما كونها موجبة فيشير إلى أن هناك عاملا مشتركا يؤثر فيها جميعا، وأما كونها جزئية فيشير إلى أن هناك عوامل أخرى ، غير هذا العامل المشترك تؤثر فيها . ومن ثم خلص إلى النتائج الآتية :

١ — ان كل اختبار ، وبالتالي كل انتاج عقلى ، يؤثر في أدائه عاملان عامل عام مشترك يؤثر في نتيجة هذا الاختبار أو الانتاج وفي نتيجة كل اختبار أو انتاج آخر يؤديه الفرد ، وعامل نوعى يقتصر أثره على هذا الاختبار أو الانتاج وحده دون غيره . فقدرة الفرد على الانشاء التحريرى ، أو التصميم الهندسى ، أو التفكير السياسى ، أو التعامل التجارى ، أو الاستدلال المنطقى كذلك قدرته على الخطابة أو السباحة أو حفظ الشعر أو العزف على آلة موسيقية تتوقف كل واحدة منها على فعل عامل عام — هو القاسم المشترك الاعظم بينها — وعلى عوامل نوعية خاصة بكل قدرة منها . وقد أطلق سبيرمان الحرف G على العامل العام والحرف S على العوامل النوعية في مجموعها .

وسنطلق عليها الحرفين «ع» و «ن» . فكأن «ع» يقابل الاستعداد العقلي العام للفرد ، وكأن «ن» يقابل الاستعداد العقلي الخاص لأداء عمل خاص : كالاستعداد الموسيقي أو الميكانيكي أو الرياضي .

٢ — كذلك وجد سيرمان عن طريق الاختبار والاحصاء دائماً أن الاختبارات التي تقيس العمليات العقلية العليا كالاستدلال والابتكار والفهم والنقد يتطلب فيها قدراً كبيراً من «ع» ، أى يتوقف النجاح فيها على العامل العام أكثر من توقفه على العوامل النوعية . ومن ثم قال ان هذه العمليات العليا مشبعة بالعامل العام ، في حين أن الاختبارات التي تقيس عمليات حسية حركية أو التي تقيس التذكر الأصم يتوقف النجاح فيها على العوامل النوعية أكثر من توقفه على العامل العام . وعلى هذا فقد يكون الاستعداد العقلي العام للفرد قوياً ومع ذلك يعجز عن اجادة الرسم أو العزف أو الغناء أو الرقص ان كانت استعداداته الخاصة في هذه النواحي ضعيفة . وقد يكون استعداداته العقلية العام غير قوى ومع ذلك يتفوق في هذه النواحي ان كانت استعداداته الخاصة النوعية لها قوة .

ونضع ما تقدم في صيغة أخرى فنقول ان العامل العام يؤثر في جميع القدرات والعمليات العقلية من الادراك الحسى إلى التصور والتخيل والتذكر إلى الاستدلال والابداع .. لكنه يؤثر فيها بنسب متفاوتة . وهو أمس وألزم لبعضها منه للبعض الآخر . فهو أمس وألزم للتفكير في مستواه الزاقي ، أى لتلك العمليات التي تتطلب ادراك علاقات جديدة ، أو خلق علاقات جديدة . وفي هذا يقول سيرمان «تكون العملية مشبعة بالعامل العام على قدر ما تتطلب من استنباط العلاقات وأطراف العلاقات أى المتعلقات» (١) .

٣ — وقد وجد سيرمان وأتباعه أن أحسن الاختبارات التي تقيس الذكاء كما يفهمه عامة الناس هو أكثر الاختبارات تشبعاً بالعامل العام :

(١) المتعلقات correlates : إذا كانت العلاقة بين البياض والسواد علاقة تضاد ، فالبياض والسواد طرفا هذه العلاقة .

فأنتجهوا إلى تسمية هذا العامل العام «ع» بالذكاء أو الذكاء العام . (لكن سبيرمان يفضل أن يشير إلى الذكاء العام بالرمز «ع» لأن لفظ الذكاء أصبح من كثرة معانيه لا معنى له) .

خلاصة هذه النظرية :

١ — أن الذكاء ليس عملية عقلية معينة كالاستدلال أو التذكر أو التعلم بل عامل عام أو قدرة عامة تؤثر في جميع العمليات العقلية بنسب متفاوتة وتشترك معه عوامل نوعية تختلف باختلاف العملية . وبعبارة أخرى فالذكاء جوهر النشاط العقلي كله . فهو يظهر في جميع تصرفات الفرد وأوجه نشاطه المختلفة مع وجود استعدادات نوعية إلى جانبه .

٢ — أن الفروق بين الناس في الذكاء تبدو في اختلاف قدرتهم على استنباط العلاقات والمتعلقات . فكما استطاع الفرد استنباط علاقات أكثر تعقيدا وتجريدا كان مستوى ذكائه رفيعاً . أى أن الذكاء في جوهره إدراك للعلاقات الصعبة أو الدقيقة .

٣ — أن خير الاختبارات لقياس الذكاء ما كان مشبعا بالعامل العام أى ما تضمن استنباط العلاقات وأطرافها : العلاقات والمتعلقات الجديدة غير المألوفة . وهذا يبدو واضحا في أسئلة مقاييس الذكاء التي عرضناها من قبل .

١٠ — نظرية ثرستون :

يرى ثرستون (١٩٣٨) ممثلا مدرسة تحليل العوامل بأمریکا أن ما يسميه سبيرمان بالذكاء أو العامل العام يمكن تحليله ورده إلى عدد من القدرات أو العوامل الأولية . فقد طبق عددا ضخما من الاختبارات اللفظية والعملية المتنوعة التي يقتضى أداؤها ما نسميه بالذكاء على عدد ضخم من طلبة المدارس الثانوية والكليات وقدر معاملات الارتباط بين كل اختبار وسائر الاختبارات فانضح له ما يأتي :

١ — أن اختبارات الذكاء لا تقيس قدرة عامة واحدة بل سبعة من القدرات العقلية أو العوامل الأولية وهي :

(أ) القدرة على فهم معاني الالفاظ .

(ب) الطلاقة اللفظية ويقصد بها سهولة استرجاع الالفاظ أو تأليف كلمات من حروف معينة ، وهى غير القدرة على فهم معاني الالفاظ لان الفرد قد يعرف ألفاظا قليلة لكنة يستطيع استخدامها بطلاقة . مثل « أذكر أكبر عدد من أسماء انواع الطعام المختلفة فى دقيقتين . ومنها أن يطلب من الشخص أن يذكر مرادفات ثلاثة أو أربعة لعدة كلمات مثل «خشن» «مرح» «صدق» فى وقت معين .

(ج) القدرة العددية وهى القدرة على اجراء العمليات الحسابية الاربعة « وهى الجمع والطرح والضرب والقسمة فى سرعة ودقة . وهى غير القدرة على الاستدلال الحسابى .

(د) القدرة على التصور البصرى المكاني : وهى القدرة على تصور العلاقات المكانية والاشكال والحكم عليها بدقة « أو على تصور حركات الاشياء وأوضاعها المختلفة أثناء هذه الحركة (شكل ٢٥) .

(هـ) سرعة الادراك وتبدو فى سرعة تعرف الشخص أوجه الشبه والاختلاف بين عدة أشياء . (شكل ٢٦) .

(و) القدرة على التذكر الاصم أى الاسترجاع أو التعرف المباشر السريع لكلمات أو رسوم أو أرقام دون أهمية لمعناها (شكل ٢٧) .

(ز) القدرة على الاستدلال هى القدرة على اكتشاف القاعدة التى تجمع بين مجموعة معينة من العناصر (الارقام أو الحروف أو الرموز) مثل : تتشابه ثلاث من مجموعات الحروف الآتية بصورة ما « فها هى : أب حى — س ط أأ — أهأد — س أع أ . ومثل إكمال سلاسل الاعداد .

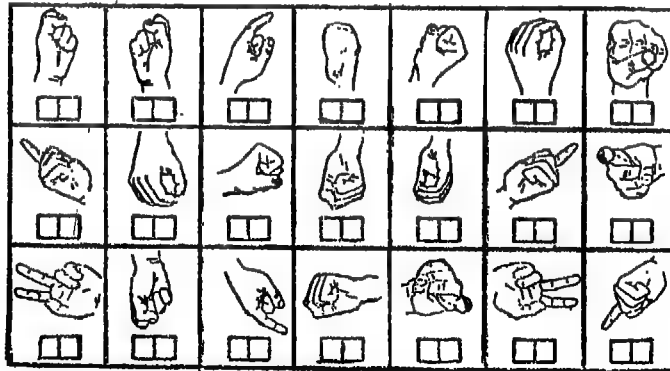
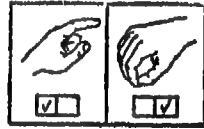
٢ — أن هذه القدرات الأولية مستقل بعضها عن بعض استقلالا نسبيا لا مطلقا بمعنى أن الشخص الذى يتفوق فى اختبارات قدرة منها كالقدرة العددية ينزع إلى أن يتفوق فى اختبارات القدرات الأخرى « غير أن هذه النزعة أضعف بكثير من نزعته إلى التفوق فى الاختبارات التى تقيس قدرة واحدة . فالارتباط بين القدرة العددية والقدرة اللفظية أضعف من الارتباط

بين القدرة على الجمع والقدرة على الطرح والقدرة على الضرب أو على القسمة
٣ - أن هذه القدرات يتضافر بعضها مع بعض في الانتاج العقلي خاصة
المعقد .. فيندر أن يقوم الشخص بانتاج معقد لا تؤثر فيه هذه القدرات جميعا
بنسب متفاوتة . من ذلك أن قدرة الشخص على حل تمرين هندسى أو فهم
مقال عن الطاقة الذرية أو نظم قصيدة من الشعر أو تعلم سوق سيارة .. تتوقف
على تضافر القدرات الاولى ، غير أن القدرة العددية والقدرة على التصور
البصرى والقدرة على الاستدلال ألزم لفهم الهندسة منها لقرض الشعر مثلا .

على هذا النحو يرى ثرستون أن الذكاء العام مركب يتألف من بضعة
قدرات أولية بنسب معينة كما أن الضوء الأبيض يتألف من ألوان أولية
بنسب معينة . لذا فهو يرى الاستعاضة عن اختبارات الذكاء التقليدية
باختبارات للقدرات الأولية ، تبين لنا نواحي القوة ونواحي الضعف في الفرد

١١ - أمثلة لاختبارات هذه القدرات

القدرة على التصور البصرى المكافى الشكل ٢٥ بين اختباراً لقياس هذه
القدرة .



(شكل ٢٥)

ضع علامة في المربع الأيمن ان كافت اليد هي اليمنى وعلامة في المربع الأيسر ان كانت اليد
هي اليسرى . وذلك على نحو ما تراه في المربعين المرسومين فوق الشكل .

سرعة الادراك :

الشكل ٢٦ يبين اختباراً لقياس هذه القدرة .

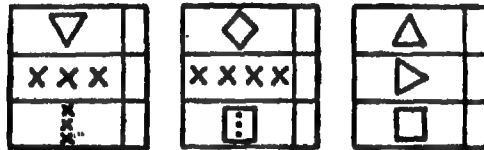


(شكل ٢٦)

ضع علامة على الشكلين اللذين يتشابهان تمام التشابه

القدرة على التذكر الاصم

الشكل ٢٧ يبين اختباراً لقياس هذه القدرة .



(شكل ٢٧)

تأمل الصف الأعلى من الشكل لمدة كسر من الثانية تأملاً يتيح لك أن تتعرف مابه من رسوم إن رأيته مرة أخرى . ثم أنظر إلى الصف الأوسط وضع علامة على يمين الرسم الذي رأيته . ثم تأمل الصف الأسفل تأملاً يتيح لك أن تتعرف مابه من رسوم إن رأيته مرة أخرى « ثم ضع علامة على باتعرفه منها في مجموعة من ٦٠ رسماً آخر ستعرض عليك

١٢ - التوفيق بين سبيرمان وثرستون

لقد وجد ثرستون كما قدمنا أن القدرات الأولية مستقل بعضها عن بعض استقلالا نسبيا لا مطلقا . كما اتضح بالفعل أن هناك ارتباطا بين ما يعرف بالذكاء وبين كل قدرة من هذه القدرات ، لكنه ارتباط يختلف قيمته من قدرة الى أخرى على نحو يستوقف النظر : فالارتباط بين الذكاء وبين القدرة على الاستدلال ارتباط مرتفع ملحوظ (٠,٨٤) ، وهو أقل ارتفاعا ووضوحا بين الذكاء والقدرة اللفظية (٠,٦٧) وبينه وبين القدرة العددية (٠,٦٠) في حين أن معامل الارتباط بينه وبين القدرة على التذكر يبلغ (٠,٤٧) وبينه وبين القدرة على التصور المكاني (٠,٢٤) ألا يسمح لنا هذا بأن نقول إن الذكاء قدره عامة تؤثر في جميع العمليات العقلية لكن بدرجات متفاوتة ؟ فهو أهم والزم لبعضها من البعض الآخر ؟ الواقع أن «ثرستون» اضطرب آخر الأمر ، وعن طريق منهجه الخاص في تحليل العوامل إلى الاعتراف بوجود عامل مشترك يؤثر في كل انتاج عقلي . وعلى هذا أصبح العامل العام - من حيث هو قدرة عقلية عامة - حقيقة لا يرقى اليها الشك عند أغلب اتباع مدرسة تحليل العوامل .

ونتساءل أخيرا : أهنالك اختلاف بين مفهوم الذكاء كما وصل اليه العاملون وبين الذكاء كما حكمنا عليه من مقاييسه ؟ لقد اتضح أن جميع مقاييس الذكاء المعروفة بالرغم من أنها صيغت على أساس عمل محض ، أو على أسس تختلف كل الاختلاف عن مفهوم العاملين ، إلا أن ما تقيسه « أو ما تحاول أن تقيسه هو هذه القدرة العامة أو العامل العام »ع .

ولقد كان سبيرمان يرى أن العامل العام هو مقدار الطاقة العقلية لدى الفرد والتي تتوقف على طاقة الجهاز العصبي ومرونته ، وهو مقدار لا تؤثر فيه ظروف البيئة « أى أنه فطري . كما أنه ثابت لدى الفرد الواحد وإن كان يختلف من فرد إلى آخر .

١٣ - نظرية ثورنديك

Thorndike وهو من أكبر رواد القياس العقلي يرى أن ليس هناك شئ اسمه الذكاء العام بل عدد كبير من قدرات خاصة مستقل بعضها عن بعض ، وأن ما يسميه الناس بالذكاء ليس إلا المتوسط الحسابي لهذه القدرات عند الشخص . فالذكاء قيمة حسابية وليس حقيقة عقلية . على أنه يميز بين ثلاثة أنواع من الذكاء على أساس تشابهها في طبيعة المشكلة أو الموضوع الذي تنصب عليه إلى :

(١) الذكاء النظري : ويتألف من القدرات التي يستخدمها الفرد في معالجة المعاني والرموز من ألفاظ وأرقام : وهو لازم للنجاح في مهن الطب والمحاماة والأدب والسياسة .

(٢) الذكاء العملي أو الميكانيكي : ويتألف من القدرات التي يعالج بها الفرد الأشياء والمواقف المحسوسة المشخصة ، وإدارة وإصلاح الآلات والتركيبات الميكانيكية . وهذا ما يجب أن يتسم به المهندس والصانع الفني .

(٣) الذكاء الاجتماعي : ويتألف من القدرات اللازمة للتعامل مع الناس وفهمهم وسياساتهم . وهو يتضمن ما يسمى بالذكاء أو اللباقة والأتران الانفعالي والقدرة على التأثير والاستجابة لمشاعر الآخرين . وهو لازم للدبلوماسي والتاجر والوزير ومدير الإدارة ومن يحتل مراكز الرياسة والقيادة والعلاقات الانسانية ...

ويرى أن هذه الأنواع الثلاثة من الذكاء متميزة ومستقل بعضها عن بعض إلى حد كبير . فذو الذكاء الاجتماعي الرفيع قد يكون دون المتوسط في ذكائه النظري أو العملي ... وكلنا يعرف الطالب الذي يجد عسرا في تعلم الجبر لكنه ماهر إلى حد كبير في معالجة الآلات . أو الطالب الذي يجد صعوبة في تعلم الفيزيكا والأحياء لكنه يبدى قدره ملحوظة في تعلم لغة أجنبية واثقانها .

أما إذا أردنا أن نقيس ما يسمى بالذكاء العام فعلينا أن نطبق مقاييس

كثيراً على جانب كبير من المرونة والشمول بحيث يمكن بواسطتها جس العقل في أكبر عدد ممكن من أوجه نشاطه كالانتباه والحفظ والاسترجاع والتفكير والتجريد والتعميم والتصميم والتعلم ...

إلا أن معاملات الارتباط بين نتائج الاختبارات التي تقيس صلة هذه النواحي بعضها ببعض لا تشير إلى أنها مستقلة تماماً أو إلى حد كبير مما جعل ثورنديك يغير موقفه آخر الأمر ويعود للبحث عن عامل عام يؤثر في قدراتنا العقلية المختلفة .

الفصل الثاني

نتائج مقاييس الذكاء

أسفر تطبيق مقاييس الذكاء عن نتائج ذات قيمة نظرية وعملية مختلفة . فقد بين لنا أن الفوارق بين الناس في الذكاء ترجع في المقام الأول وإلى حد كبير إلى الوراثة بحيث نستطيع أن نقول إنه قدرة فطرية « كما بين لنا أنه لا يوجد فارق يستحق الذكر بين الذكور والاناث في الذكاء » وأن الفروق الفردية في الذكاء في السلالة الواحدة أو الشعب الواحد أهم بكثير من الفروق بين السلالات والشعوب بعضها وبعض .. كما بينت لنا المقاييس أن العمر العمر العقلي للفرد ينمو حتى يبلغ حدا يقف عنده « وهو حد يتوقف على نسبة ذكائه . أما نسبة الذكاء فصفة ثابتة للفرد لا تتغير إلا في حدود طفيفة . ومن هذه النتائج أيضا أن الذكاء عامل رئيسي من عوامل النجاح في الدراسة وأن مقاييسه تستطيع أن تتنبأ بالنجاح الدراسي والأكاديمي بدرجة كبيرة من الصدق ، هذا إلى أنه عامل ضروري للنجاح في بعض المهن التي تتطلب التخطيط والتصميم والابتكار وسعة الحيلة . كما فندت مقاييس الذكاء الرأي الشائع بأن ضعف العقل أهم عامل في ارتكاب الجريمة . وبينت أن الجريمة قدر مشاع بين الناس في جميع المستويات العقلية .

١ - نمو مستوى الذكاء (النمو العقلي)

لو كان لدينا طفلان أحدهما عمره الزمني ٥ والثاني ١٢ سنة ، والعمر العقلي لكل منهما ٨ سنوات ، فهذا يعني أن مستوى الذكاء العقلي لكل منهما واحد لكن أصغرهما سنا أذكى من الآخر لأن نسبة ذكائه أعلى . فالعمر العقلي إذن يعبر عن مستوى الذكاء العقلي للفرد ، في حين أن نسبة الذكاء تعبر عن طبقة ذكاء الفرد من حيث إرتفاعها أو إنخفاضها .

وقد أجرى العلماء عديدا من مقاييس الذكاء على نطاق واسع في أعمار مختلفة وخرجوا من ذلك بأن العمر العقلي أو مستوى الذكاء ينمو ويزداد بسرعة في بضع السنوات الأولى من حياة الفرد ، ثم يبطئ نموه بالتدريج إلى سن ١٣ ، ثم يزداد هذا البطء وضوحا حتى سن ١٦ أو ١٨ ، أما بعد هذه السن فلا تسجل المقاييس زيادة ذات بال في نموه ثم يأخذ مستوى الذكاء في الانحدار ببطء شديد ابتداء من سن ٣٠ تقريباً ، وبعد الخمسين تزداد سرعة الانحدار نسبياً ، لكنه إنحدار تدريجي غير ملحوظ لا يمكن الكشف عنه إلا بالقياس الدقيق . فأن أصاب نسيج المخ عطب أو تلف نتيجة لإصابة أو تورم أو تلوث ميكروبي أو تصلب في شرايينه كان الانحدار سريعاً ظاهراً ملحوظاً ومما يجدر ذكره أن الحد الأعلى لنمو الذكاء يتوقف على نسبة ذكاء الفرد ، فان كان غيباً وقف نموه العقلي عند سن ١٤ أو مادون ذلك ، وإن كان ذكياً أو موهوباً استمر نموه العقلي حتى سن ٢٠ أو ٢٥ فيما دلت عليه بعض المقاييس الحديثة للراشدين .

غير أن وقوف نمو مستوى ذكاء الفرد في هذه السن المبكرة لا يعني وقوف تقدمه العقلي وإنتاجه العقلي . فالتعلم والافادة منه لا يقف حين يقف نمو الذكاء لأن التعلم لا يتوقف على الذكاء وحده ، بل وعلى الدوافع والخبرة السابقة وطريقة التعلم ومستوى التفكير . وهنا يبرز الكهل المراهق في إتساع خبراته ومعرفته وألفته بالحياة ومشاكلها وما كسبه من عادات جيدة في تفكيره وسهولة في أداء أعماله مما يجعله أقدر بالفعل وأمهر في التعامل مع بيئته . صحيح أن سلوك الفرد حيال المشكلات الجديدة وهو في سن الأربعين قد لا يكون أذكى من سلوكه لإزاءها وهو في سن العشرين ولكن ما كان يراه مشكلات وهو في سن العشرين لا يعود يراه كذلك وهو في الأربعين نظراً لاتساع خبراته ومعرفته . مثل الكهل والمراهق في ذلك كمثل رجلين متساويين في القوة العضلية يعملان على إنتزاع أحجار من الأرض ، لكن أحدهما وهو الكهل يستخدم رافعة لا يستخدمها الثاني ، فن الطبيعي أن يكون أقدر على

رفع أحجار أكثر وأثقل وبجهد أقل . وكلما زاد طول الرفاعة زادت قدرته صفوة القول أن الذكاء باعتباره مستوى عقليا ينمو إلى أن يبلغ حدا يقف عنده . شأنه في ذلك شأن النمو الجسمي .. أما الذى ينمو بعد ذلك فليس مستوى الذكاء بل المادة التى يستخدمها الذكاء ويستغلها وهى المعلومات والمهارات العقلية وغيرها من الخبرات المكتسبة .

لقد كان الكشف عن وقوف نمو مستوى الذكاء فى هذه السن المبكرة مثارا لكثير من الدهشة والاحتجاج ومن الغريب أننا لا ندهش ونشور حين يقال لنا إن أجسامنا يتم نموها فى حوالى العشرين ، لكننا نعجب ونحتج حين يقال لنا إن ذكائنا يتم نموه فى حوالى السابعة عشرة ، غير أننا يجب أن نذكر أن عقولنا لا تبدأ فى النمو إلا بعد أن يتم نمو ذكائنا . فالحكمة والثقافة والتذوق لا تبدأ فى التفتح والظهور إلا بعد السادسة عشرة عادة . ذلك أن تحصيلنا الفكرى فى الطفولة كان يقوم على ذكاء فيج غير مكتمل .

ونشير أخيرا إلى ما اتضح من عدم وجود توازن بين زيادة وزن المخ ونمو الذكاء فالمخ يصل وزنه إلى نهايته العظمى فى سن ١٥ ، لكنه يصل إلى أكثر من ٩٠٪ من وزنه فى منتصف الخامسة .

٢ - ثبات نسبة الذكاء

من المقرر الثابت أن ذوى الذكاء الرفيع من الاطفال يظلون طول حياتهم يتسمون بهذا الذكاء الممتاز ، وأن ضعاف العقول وشديدى الغباء يظلون كذلك أيضا لكن ما بال الاطفال الذين يقعون بين هذين الطرفين ؟ لقد قدرت نسبة الذكاء لعدد ضخم من هؤلاء خلال فترات مختلفة الطول فوجد أن نسبة ذكاء الفرد الواحد تظل ثابتة أو تتغير تغيرا طفيفا جدا (١) إذا قيس ذكاؤه مرتين بينها عام أو أكثر منه بقليل . فنسبة الذكاء فى السادسة تكون

(١) ما يدعى الى اللبس أننا نستخدم كلمة الذكاء بمعنيين ، فاحيانا نعنى به مستوى الذكاء أو العمر العقلى الذى ينمو ويزداد ، وأحيانا نعنى به نسبة الذكاء وهى صفة ثابتة للفرد إلى حد كبير تميزه عن غيره من الناس ، لذا يرى بعض العلماء الاستعاضة عن اصطلاح «نمو الذكاء» بالنمو العقلى .

بعينها في السابعة من العمر . غير أنه إن طالقت الفترة بين القياسين ، تغيرت نسبة الذكاء في المتوسط بزيادة أو نقص بين ٥ و ١٠ درجات ، مع استثناء حالات قليلة جدا كان التغير فيها بين ٢٠ و ٢٥ درجة . وقد يرجع هذا التغير إلى استخدام مقاييس مختلفة في الاعمار المختلفة ، أو لاختلاف من يقومون بإجراء القياس في الاعمار المختلفة أو يرجع التحسن في نسبة الذكاء إلى ألفة الطفل بمقياس الذكاء . هذه هي العوامل التي تؤثر في نسب الذكاء حين يختبر الاطفال أنفسهم مرات متتالية من بدء الطفولة المبكرة إلى سن المراهقة . وقد اتضح أن التغيرات الطفيفة في نسبة الذكاء قد ترجع إلى تغيرات مؤقتة في الحالة الجسمية أو النفسية للطفل ، أو إلى عوامل انفعالية أو لاختلاف الدافع والاهتمام لديه ، أما التغيرات طويلة الأمد فقد ترجع إلى تأثير عوامل انفعالية أو بيئية لمدة طويلة من الزمن .

من هذا نرى أن لنسبة الذكاء المقيسة في الطفولة قيمة تنبؤية كبرى فإذا كانت نسبة الذكاء لطفل في السادسة من العمر ١٣٣ مثلا ، استطعنا أن نتنبأ على وجه الترجيح لا على وجه اليقين ، أنها ستظل كذلك حين يبلغ من العمر ١٣ سنة زمنية ، وأنه بعد ذلك سيكون ممتازا في دراسته الجامعية . ولدينا اليوم مقاييس للذكاء يعتمد عليها في التنبؤ لدى الراشدين وكبار الأطفال ، أما قبل السادسة من العمر أى قبل دخول المدرسة فليست لدينا إلى اليوم مقاييس يوثق بها في هذا التنبؤ . ومما يذكر أن هناك مقاييس للأطفال قبل أن يبلغوا عامين وهي ذات قيمة تنبؤية ضئيلة لكنها تكشف عن الانحراف العقلي من سن مبكرة جداً قبل أن تكشف عنه الفحوص الطبية والعصبية

على أن ثبات نسبة الذكاء دعا البعض إلى الاعتقاد بأن الذكاء تحدده الوراثة تحديدا كليا وأنه لا يتأثر على الإطلاق بالتربية ومؤثرات البيئة . لكن المشاهد هو أن نسبة الذكاء تبقى ثابتة ما بقيت البيئة ثابتة ، فان حدث تغير ملحوظ أو بارز في البيئة تغيرت نسبة الذكاء بمقدار . وفي هذا ما يدل على أن للبيئة بعض الأثر في رفع نسبة الذكاء وخفضها . من ذلك أن الأطفال الذين يبرأون من عمى أو صمم جزئى تتحسن نسب ذكائهم بصورة دائمة

ملحوظة بعد أن خرجوا من انزالهم السيكلوجى عن كثير من المؤثرات الثقافية وأصبحت ييشتهم أكثر إثارة وتشيطا (١) كما لوحظ أيضا أن التعلم المدرسى الممتاز قد يرفع نسبة الذكاء بدرجة محسوسة أحيانا وقد دلت بحوث أجريت في ألمانيا إبان الحرب الاخيرة على أن سوء التغذية الشده خاصة بين المعتقلين ، أدى الى هبوط ملحوظ في نسبة الذكاء . لكن هذا لا يعنى أن التربية تستطيع أن تصنع من الاقزام عمالقة أو من الأفدام فلاسفة وكل ما تستطيعه هو أن تستغل ما لدى الفرد من عطاء موهوب .

موجز القول أن نسبة ذكاء الفرد لا تتغير طول حياته إلا في حدود ضيقه جداً بشرط أن تظل ظروف البيئة ثابتة .

٣ - الأثر النسبى للوراثة والبيئة في الذكاء

يؤكد فريق من العلماء أثر البيئة والتربية فيما بين الناس من فوارق في الذكاء إلى حد يكاد يجعلهم ينكرون أثر العوامل الوراثية . في حين يؤكد فريق آخر أثر الوراثة بما لا يكاد يقيم للعوامل البيئية وزنا (٢) والسبيل إلى البت في هذا الأمر هو أن نلجأ إلى التجريب لفصل أثر الوراثة عن أثر البيئة ودراسة كل منها على حدة . فلتقدير أثر البيئة لجأ الباحثون إلى دراسة أفراد من وراثة واحدة ، أى إلى توائم صنيوية ، نشأوا في بيئات مختلفة .

(١) وجد أن متوسط نسب ذكاء العى حوالى ٩٠ والصم حوالى ٨٠ على فرض اختبارهم بمقاييس مناسبة .

(٢) يلاحظ أن لهذا الخلاف آثاراً اجتماعية خطيرة ، إذ لو كان الحق في جانب أنصار البيئة كان أمل الإنسانية مرهونا بتحسين طرق التربية والإجراءات الصحية ونوع التغذية والظروف المواتية للعمل والترويح ، وإن كان الحق في جانب أنصار الوراثة فالأمل الوحيد هو تحسين النسل بمنع غير الصالحين من الإنجاب . ونذكر هذا الصدد أن (بيرت) Burt أحد أئمة التحليل للعامل الإنجليز ، وهو من أنصار الوراثة يقول : أن الذكاء استعداد موروث . فلا المعرفة ولا التدريب ولا الاهتمام ولا التحمس للعمل تستطيع أن تزيد مقداره .. ويقول أحد أنصار البيئة : إن أنماط السلوك التى توصف بالذكاء أنماط مكتسبة وما هى إلا نتيجة لتراكم الخبرات المتتالية التى تنجم عن التعلم .

ولتقدير أثر الوراثة درسوا أفراداً من وراثات مختلفة نشئوا في بيئات واحدة أو متشابهة على قدر الامكان .

طريقة التوائم :

طبقت اختبارات للذكاء على توأم صنيوية ربيت معا في بيئة واحدة وعلى توأم لاصنيوية وعلى اخوة عاديي أي غير توأم . فوجد أن الاولى أكثر تقارباً في الذكاء من كل من الثانية والثالثة (تحتسب درجة التقارب من تقدير معاملات الارتباط) ، من ذلك أن معامل الارتباط بين ذكاء التوأم الصنيوية بعضها وبعض هو ٠,٩٥ تقريباً ، في حين أنه بين التوأم اللاصنيوية بعضها وبعض ٠,٦٥ تقريباً . وأن معامل الارتباط بين الاخوة العاديي يتراوح بين ٠,٥٠ و ٠,٦٠ من هذا نرى أن ذكاء توأم صنيوي وأخيه يكاد يكون كذكاء طفل واحد نقيس ذكاء اليوم وبعد أسبوع . أليس هذا دليلاً على أن للوراثة أثراً بالغاً في تعيين الذكاء ؟

لكن أنصار البيئة من العلماء يتخذون من هذه النتائج والارقام حجة تؤيد نظريتهم فيقولون إن التوأم اللاصنيوية لا يزيد تشابههم الوراثي في الذكاء على إخوة غير توأم . فإذا ظهر أنهم أقرب في الذكاء من إخوة غير توأم فلا بد أن ذلك يرجع إلى البيئة . ذلك أن التوأم ، صنيوية كانت أم غير صنيوية ، إذا نشئوا في بيت واحد كانت بيئتهم أقرب وأكثر تشابهاً من بيئة الاخوة غير التوأم ، فهم يعاملون نفس المعاملة تقريباً ، ويذهبون إلى نفس المدارس ويقرءون نفس الكتب ، ويتحدثون إلى نفس الأصدقاء .. ويبدو هذا التشابه في البيئة على نحو أوضح وأظهر في حالة التوأم الصنيوية الذين يصعب التمييز بينهم بدرجة أكبر منها في حالة التوأم اللاصنيوية . وبعبارة أخرى فبيئة التوأم الصنيوية تكاد تكون واحدة ، لذا يكاد ذكاؤهم يكون واحداً ، في حين أن بيئة التوأم اللاصنيوية مختلفة إلى حد ما ، لذا كان ذكاؤهم مختلفاً إلى حد ما . أما بيئة الاخوة غير التوأم فأشد اختلافاً لذا كان ذكاؤهم أكثر اختلافاً وبعبارة موجزة فالتقارب في الذكاء يرجع في نظر انصار البيئة إلى البيئة لا إلى الوراثة .

فاذا أردنا أن نجري تجربة حاسمة فلا بد أن نجريها على توائم صنوية نشئوا في بيئات ثقافية مختلفة بقدر كبير أو قليل « أى على توائم صنوية افرقوا منذ الطفولة المبكرة ونشئوا في بيئات جد مختلفة. وقد عثر الباحثون على حوالى عشرين زوجا من هؤلاء في الولايات المتحدة وكندا تراوحت فترة الافتراق بين أسبوعين وست سنوات فإذا كانت النتيجة ؟ لقد ظهر أن البيئة الثقافية الجيدة تؤدي إلى تحسن في الذكاء كما تقيسه مقاييس الذكاء « لكنه تحسن محدود .. وفي هذا ما يدل على أن أثر البيئة محدود في تعيين الذكاء، وأن أثر الوراثة أكبر بكثير من أثر البيئة. ومما يعزز هذه النتيجة ما دلت عليه نتائج مقاييس الذكاء من أن التوائم الصنوية التي تربي وتنشأ في بيئات ثقافية مختلفة تكون أكثر تقاربا في الذكاء من التوائم اللاصنوية التي تربي معا ، وأن ذكاء الاطفال قريب من ذكاء آبائهم حتى إن نشئوا في بيوت غير بيوت آبائهم .

ذكاء أطفال الملاجئ :

من المعروف أن حياة اطفال الملاجئ تكون في العادة متشابهة إلى حد كبير : في ظروف المعيشة والمعاملة والتعليم والزملاء والطعام وضروب الترويح .. فلو صح رأى أنصار البيئة لتساوى أو تقارب ذكاء من بالملاجئ من اطفال « خاصة أولئك الذين نشئوا فيه من سن مبكرة وأمضوا فيه وقتا طويلا . أما ان كانت الوراثة هي المسئول الأول عن الذكاء لاختلف الاطفال في ذكائهم اختلافا ظاهرا . وقد دلت الدراسات التجريبية على أن الفروق الفردية في الذكاء بين اطفال الملجأ الواحد تكاد تكون كالفروق الفردية بين الاطفال خارج الملجأ .

ومن الوقائع المقررة أن الفروق في الذكاء بين أفراد طبقة اجتماعية بعينها أكبر بكثير من الفروق بين متوسطات الطبقات الاجتماعية المختلفة ، وهذه واقعة لا يستطيع أنصار البيئة تفسيرها . كذلك لا يستطيعون تفسير واقعة أخرى غير نادرة بل تحدث كثيرا هي أن ينجب أبوان ذكيان طفلا أو طفلين من ضعاف العقول من بين اطفالهم الاسوياء « ويكون ذلك حين يوجد بين الاسلاف المحدثين لكلا الأبوين سلف ضعيف العقل .

من هذه التجارب والوقائع وأمثالها خرج الباحثون بأن الفروق الفردية في الذكاء تحددها الوراثة بقدر أكبر بكثير جداً من البيئة . بحيث يمكن القول بأن الذكاء قدرة فطرية (١) . إن العوامل البيئية تستطيع أن ترفع نسبة الذكاء أو تخفضها من ٥ إلى ١٠ درجات ، وهذا لا يقارن بالأثر الذي تحدثه الوراثة إذ تؤهل طفلاً للحصول على نسبة ذكاء تقدر بعشرين وآخر للحصول على نسبة تقدر بـ ١٨٠ .

٤ - التخلف العقلي (ضعف العقل)

التخلف العقلي Mental Retardation انحطاط باد في الذكاء يجعل صاحبه عاجزاً عن التعلم المدرسي وهو صغير ، وعاجزاً عن تدبير شئونه الخاصة دون إشراف وهو كبير . والتخلف العقلي طبقات متداخلة أحطها المعتوه ثم الأبله ثم الأهوك .

فأما المعتوه idiot فشخص يعجز عن أن يقي نفسه من أخطار الحياة اليومية ، فهو يضع يده في النار ويظل في مكانه إن رأى سيارة قادمة ، كما يعجز عن الاتصال بغيره عن طريق اللغة ، فلغته لا تزيد في العادة على بضع مقاطع ، هذا إلى أنه لا يستطيع أن يتعلم كيف يأكل بنفسه أو يضبط مثانته وأمعائه . وتكون نسبة ذكاء المعتوه دون ٢٥ عادة . وعمره العقلي أقل من ٣ سنوات وأما الأبله imbecile فيستطيع أن يتجنب ما يعرض له في الحياة من أخطار . كما أنه يقدر على بعض الكلام لكنه يعجز عن تعلم القراءة وعن القيام بكثير من الأعمال النافعة اللهم إلا بعض الأعمال البسيطة كتنظيف الأرض والأثاث والكنس وقطع الحشائش . ونسبة ذكائه تراوح بين ٢٥ و ٥٠ عادة . وعمره العقلي بين ٣ و ٧ سنة .

وأما الأهوك moron فيتسنى له القيام ببعض الأعمال الخفيفة البسيطة دون إشراف موصول كترتيب الأسرة في المنزل وشراء بعض الأشياء .

(١) إذا وجدنا صنوين أحدهما رفيع الذكاء والآخر شديد الغباء أضعيف العقل فلاننسى أثر العوامل البيولوجية التي يتعرض لها مخ الجنين أثناء الولادة وبعد الولادة ما سنشير إليه في الفقرة التالية .

وأعلى هؤلاء درجة يستطيع العناية بالحيوانات والأطفال والقيام بأعمال التجارة أو التجديد أو الكي أو الطباعة . وقد نجحت مؤسسات ضعاف العقول في تدريب بعض الهوكي على كثير من المهن النافعة خاصة إن كانوا من ذوى المزاج المستقر غير المتقلب غير أنهم مع هذا في حاجة إلى اشراف دائم من دونه يبعثون أموالهم ويسيثون استخدام أوقات فراغهم ، ومن اليسير اغراء الذكور منهم بالنشل والسرقة ، والأنثى بممارسة البغاء . ونسبة ذكاء الأهوك تراوح بين ٥٠ و ٧٠ عادة . وعمره العقلي ٨ سنين أو أكثر قليلا .

والتخلف العقلي صور كلينيكية مختلفة منها :

(١) الطراز المغولى : وهي حالة متفاقة من ضعف العقل تتميز بعلامح جسمية معينة ، منها عينان ضيقتان لهما جفون تتحدر تجاه أنف أفطس قصير . أما الوجه فسطح مكور تحف به أذنان صغيرتان وفم صغير ذو شفتين غليظتين ... بما يشبه الجنس المغولى . وهذا الطراز أكثر شيوعاً بين الأطفال الذين يولدون لأمهات كبار في السن منه بين من يولدون لأمهات صغار .

(٢) الطراز القصاعى Cretin : حالة من ضعف العقل تتميز بعجز في كل من النمو الجسمي والعقلي . فالنمو الجسمي بطيء مضطرب والقامة قصيرة والبطن بارز ، والمشية متثاقلة ، حامل بليد ولا تناسب بين أعضاء الجسم . أما النمو العقلي فلا تتجاوز نسبة الذكاء ٥٠ أى أنه دون الأبله . ويرى أغلب العلماء أنه يرجع إلى عجز الغدة الدرقية عن إفراز هرمونها وهو التيروكسين . وقد يكون هذا العجز وراثياً ، أو يرجع إلى عوامل تؤثر في الجنين ، أو إلى عوامل خارجية كالإصابة أثناء الولادة ، أو إصابة الطفل بعد الولادة بأمراض معدية خاصة الحصبة .

ويرجع التخلف العقلي إلى عوامل بيولوجية أو اجتماعية نفسية تعمل فرادى أو مجتمعة .

فإن العوامل البيولوجية :

١ - الوراثة : توحى البحوث الحديثة بأن بعض أنواع المغولية وربما كل أنواعها « ترجع إلى شذوذ واختلال فى الصبغيات (الكروموزومات) بعد أن تبين من فحصها عند الأطفال المغولين فحصاً يقوم على الدراسة المكروسكوبية للخلايا المأخوذة من نخاع عظام الأطفال .. وجود صبغية اضافية زائدة ، أعنى أن المغولى تكون لديه ٤٧ صبغية بدلا من ٤٦ » كما هى الحال عند الأفراد الأسوياء .

٢ - أثناء تكوين الجنين : تعرض الجنين فى بطن الأم إلى أشعة لكس تعرضاً زائداً ، أو نقص فى تغذية الجنين « أو إصابة الأم بالحمى القرمزية مما يؤدى إلى تلف فى مخ الجنين ، أو تكون الأم مصابة بمرض الزهري (تمر الفيروسات خلال المشيمة وتصيب مخ الجنين) أو باختلال فى مفرزات الغدد الصم .

٣ - حوادث الولادة : الولادة العسرة قد تصيب مخ الجنين بتلف أو نزيف ، وقد يتعرض الطفل للاختناق من نقص الأوكسجين أثناء الولادة (أو قبلها أو بعدها مباشرة) وهذا يؤدى إلى تغيرات انحلالية فى خلايا المخ ، وبالتالي إلى تخلف عقلى.

٤ - بعد الولادة : التهابات مخية تنشأ عن تلوث بكتري أو فيروسى أو نقص الفيتامينات لمدة طويلة ، أو إصابة المخ بصدمة أو ضربة ، أو خلل فى مفرزات الغدد الصم .

العوامل الاجتماعية : يبدو أن الظروف الاقتصادية والاجتماعية والثقافية السيئة تقوم بدور غير قليل فى نشأة التخلف العقلى . فمع أن هذا التخلف يصيب الأطفال فى جميع المستويات الاقتصادية والاجتماعية إلا أن نسبته أكبر بكثير فى الأحياء الفقيرة المكتظة حيث التربية الرديئة والدخول الضئيلة والرعاية الصحية المفقودة وحيث الحرمان من فرص التعلم ومن الضروريات الأساسية للحياة، هذا ما لاحظته كثير من الباحثين الأمريكين

وهم يؤيدون رأيهم هذا بأن صغار الأطفال المتخلفين عقلياً والذين يعيشون في أحياء معدمة محرومة غالباً ما تتحسن حالتهم العقلية تحسناً ملحوظاً حين ينقلون إلى بيئات أخرى تزودهم بما حرموا منه . فإن ظلوا في بيئاتهم الأولى ترتب على ذلك تخلف عقلي دائم . ذلك أن الحرمان الثقافي في مرحلتى الرضاعة والطفولة المبكرة قد يعطل النمو العقلي للطفل حتى إن كانت إمكاناته العقلية عند الميلاد في حدود السواء . وقد اتضح أن في الأوساط الحطیطة متخلفين عقلياً لا يرتبط تخلفهم بتلف في المخ أو اختلال في التوازن الكيماوى بالجسم .

لقد كان يظن في الماضى أن الهوك (بفتح الهاء والواو) وهو التخلف العقلي الخفيف يرجع إلى عوامل وراثية لأن أكثر من أخ في الأسرة الواحدة يصاب به . غير أن المقرر اليوم أن ميل الاضطراب إلى أن يجرى في الأسر ليس دليلاً على أنه اضطراب وراثي ، فقد يرجع إلى عوامل بيئية . ويزداد التوكيد اليوم على خطورة العوامل الاجتماعية والاقتصادية لا الوراثية في نشأة هذا التخلف الخفيف . فأغلب الأطفال المصابين به ينشأون في بيوت حطیطة من النواحي الاقتصادية والثقافية غير أن هذا لا ينفي أثر العوامل الوراثية ، وانها تشترك مع العوامل البيئية في الإصابة بهذا التخلف .

ويؤكد بعض العلماء أثر التوترات الانفعالية الموصولة في تعطيل نمو الذكاء فقد دلت الملاحظات العلمية على أن الاضطراب الانفعالى للأطفال في الأسر المخطمة نفسياً ، وأن الجذب العاطفى الذى يعانى منه نشأ منهم في الملاجىء ودور الابواء .. من شأنه إعاقه نمو الذكاء فيبدو الطفل كأنه متخلف عقلياً .

نستطيع الآن أن نعرف التخلف العقلي تعريفاً أوسع وأوضح بأنه عجز في الكفاية العقلية يعوق الفرد عن التكيف بمختلف صوره (المهني والتعليمي والاجتماعي) . وينتج إما عن عوامل بيولوجية أو بيئية تعوق نمو الذكاء أو لا تستغله استغلالاً كافياً .

■ - الأطفال الموهوبون

الطفل الموهوب gifted هو من يتمتع بذكاء رفيع يضعه في الطبقة

العليا التي تمثل أذكي ٢٪ ممن في سنه من الأطفال ، أو هو الطفل الذي يتمتع بموهبة بارزة في أية ناحية ، وقد قام «ترمان» Terman بدراسة ١٥٠٠ طفل من ذوى الذكاء الممتاز من الجنسين ممن تتراوح نسب ذكائهم بين ١٣٠ و ٢٠٠ ، وتراوح أعمارهم بين ٤ و ١٣ سنة ، وأخذ يتبعهم في الدراسة وبعد أن أتموها وتزوجوا وانخرطوا في الحياة العامة .

وقد اتضح أنهم كانوا أسرع وأسبق وأكثر تفوقاً في تحصيلهم الدراسي من زملائهم خاصة في المواد التي يتطلب النجاح فيها القدرة على التفكير المجرد كاللغة والرياضيات ، كما كانوا أكثر اقبالاً على القراءة وكلفاً بها ، وكانت ميولهم العقلية والاجتماعية خارج المدرسة أحفل وأكثر تنوعاً من ميول غيرهم كما اتضح أنهم يبدون اهتماماً أكبر من العاديين بالألعاب التي تتطلب الهدوء والتفكير « واهتماماً أقل بالألعاب الجماعية وتلك التي تتطلب المنافسة وما يستحق الذكر أنهم احتفظوا بذكائهم مرتفعاً منذ الطفولة إلى مرحلة الرجولة فقد كانوا في الذروة من الذكاء وهم في سن الثلاثين كما كانوا صغاراً .

كما دلت اختبارات الخلق والشخصية على أنهم بوجه عام يفوقون المتوسط في قوة الارادة والمثابرة والرغبة في التفوق « والثقة بالنفس والحذر وحسن التصرف في المواقف الاجتماعية ، والقدرة على القيادة والتزعم ، والابتعاد عن الغرور ، وحب زملائهم لهم ، والأمانة إن عرضت لهم فرص للغش . وعلى الجملة فقد كانت مرتبة الطفل الموهوب ذى التاسعة في هذه الاختبارات كمرتبة الطفل المتوسط ذى الثانية عشرة .

كما وجد ترمان أن من بين ٨٠٠ من الذكور الموهوبين ، حصل ٧٨ على شهادة الدكتوراه أو ما يعادلها « كما حصل ٤٨ على إجازة الطب « و ٨٥ على إجازة الحقوق ، كما امتحن ٧٤ مهنة التدريس بالمدارس الثانوية « منهم ٥١ اشتركوا في مراكز البحوث للعلوم والهندسة « وكان أكثر من ١٠٠ مهندسين ، وقد وجد أن هذه الأعداد أكبر منها لدى عامة السكان ممن يساؤونهم في الأعمار بما يتراوح بين ١٠ إلى ٢٠ أو ٣٠ مرة .

أما عدد الكتب الجديدة التي ألفوها والمقالات التي كتبوها فلا عد لها ولا حصر . ومن ناحية أخرى كانوا في جملتهم أصبح أجساماً وأطول أعماراً وأقوم خلفاً ، وأقوى شخصية ، وأبرع في التوافق الاجتماعي ، وأكثر توفيقاً في الحياة الزوجية ونجاحاً في المهنة ، وأقدر على التزعم والقيادة من متوسط عامة الناس . وقد اتضح أن الذين فشلوا من هؤلاء الموهوبين كانت تعوزهم الثقة بالنفس والقدرة على المثابرة ومقاومة ضروب الإغراء .

الذكاء والعبقرية :

العبقري هو من يسعى عامداً ويقدر على أحداث تغيير مبتكر أصيل في ناحية من نواحي الحياة الاجتماعية أو العملية أو الفنية أو الأدبية أو السياسية أو الحربية .. هو من يأتي بفتح جديد في ناحية من هذه النواحي . وللعبقرية شروط كثيرة عقلية وخلقية وانفعالية ، لا بد من توفرها حتى يصل الفرد إلى هذه المرتبة . فالشرط الرئيسي للعبقرية هو القدرة على الإبداع والابتكار مع ما يتضمنه الإبداع من اصالة وسبق وتفرد وامتنياز . غير أن الموهبة الإبداعية وحدها لا تكفي ، بل لا بد من صقلها وقدحها بالإطلاع والتعلم والتدريب حتى تتفتح وتنضج .

إن بعض ذوى المواهب يركنون إلى التكاسل اعتماداً على ما لديهم من استعداد . لكننا رأينا من قبل أن الإبداع لا بد أن تسبقه دائماً وأن تتبعه غالباً فترات من الجهد العنيف الموصول . وفي هذا يقول (إديسون): العبقرية تدين بجزء واحد إلى الإلهام ، وبـ ٩٩ جزءاً إلى الكد والمجهود وقد صرح (نيوتن) بأنه غير صحيح أنه اكتشف الجاذبية بمجرد رؤيته تفاحه تسقط من شجرة . بل لأنه كان يفكر فيها دائماً ، وأن نتائج بحوثه ترجع إلى الكد الدائب الصبور .

وقد دلت بعض البحوث الحديثة على أن من المبدعين من يحظى بأعلى مستويات الذكاء . ومنهم من هو متوسط الذكاء ، بل أن بعضهم كان دون المتوسط في الذكاء كما دلت بحوث أخرى على أن الارتباط بين

الذكاء والقدرات الإبداعية ارتباط ضعيف (أنظر ص ٣٦٤) وما يجدر ذكره أن الأطفال الموهوبين الذين أجرى عليهم ترمان بحثه المشهور لم تظهر لدى أحد منهم بشائر العبقرية حتى في سن الأربعين « وهي السن التي يكثر فيها إبداع المبدعين في العادة .

ومن شروط العبقرية أيضاً سمات شخصية معينة منها : الحساسية للمشكلات والطموح المرتفع والثقة بالنفس والشجاعة في الجهر بالرأى والمثابرة — أى المضي في العمل رغم ما يعترضه من صعوبات وعقبات ومنها القدرة على التركيز الشديد ، وتحمل العمل الشاق وسخرية الناس « فالعبقرية في نظر سواد الناس نوع من العدوان عليهم لأنها تثير في نفوسهم الشعور بالنقص .

كل أولئك فضلا عن دوافع قوية إلى الاستطلاع والتعبير وتحقيق الذات وانفعال عميق ينجم عن التعارض والصراع بين أفكاره وأهدافه والقيم التي يؤمن بها وبين وضع الجماعة التي يعيش فيها وأهدافها والقيم السائدة فيها ، مما يجعله في حالة موصولة من التوتر النفسي تنشط خياله وتزوده بالطاقة اللازمة للمثابرة وبذل الجهد والتغلب على ما يعترضه من عقبات . وهكذا لا تكون العبقرية مجرد قدرة على الإبداع ، أو قدرة على المثابرة ، بل ضرورة نفسية وحاجة ملحة للافصاح عن شيء لا يسبب للعبقري سلاماً داخلياً .

٦ — اختلاف السلالات والحضارات في الذكاء

هل تختلف السلالات (١) والحضارات في الذكاء كما يختلف الأفراد ؟ لقد طبقت مقاييس الذكاء على مجموعات هائلة من الأطفال في أمريكا فكان البيض الأمريكيون والصينيون واليابانيون أرقى في متوسط ذكائهم من الزنوج والهنود الأمريكيين .. غير أن أمثال هذه النتائج يأتيها العيب

(١) نقصد بالسلالات الجماعات ذات الأصول البيولوجية المختلفة .

من أكثر من جانب . فمقاييس الذكاء التي طبقت على الزنوج والهنود كانت مقاييس مقننة على الأطفال البيض (مثل مقياس وكسلر وتنقيح ستنفرد) وهي مقاييس تحتوي دون شك على أسئلة وموضوعات وتعليقات لا تناسب الأفراد في حضارات تختلف عن الحضارة الغربية اختلافاً كبيراً . فمن المبادئ المقررة لقياس الذكاء أنه لا يجوز الحكم على ذكاء افراد من تفكيرهم في موضوع إلا إذا كانت خبراتهم السابقة بهذا الموضوع واحدة . والمفروض أن مقياس الذكاء يجب ألا يستخدم إلا معلومات ومهارات أتيت لكل مفحوص الفرصة لتعلمها . فقياس الذكاء الذي يصلح لقياس ذكاء الانجليز لا يتحتم أن يصلح لقياس ذكاء البرتغاليين ، والذي يصلح لقياس ذكاء أهل المدن لا يتحتم أن يصلح لقياس ذكاء أهل الريف .. وقد طبق أحد الباحثين اختباراً مادته رسم حصان على أطفال قبيلة من الهنود الحمر فكان مستواهم أعلى بكثير من مستوى البيض حين أجرى عليهم نفس الاختبار ، كما صاغ باحث آخر اختباراً لقياس ذكاء سكان استراليا الأصليين ، وكانت مادة الاختبار صوراً فوتوغرافية لمواقع أقدام ، فلم يقل مستوى اجاباتهم عن مستوى اجابات البيض الذين اختبروا عن طريق اختبارات لفظية .

تأتى بعد ذلك مشكلة اللغة . فالمعروف أن البيئة الثقافية والاجتماعية للزنوج لا تساعد على نمو اللغة . فليس لدى الابوين وقت للحديث مع أطفالهم ، وحتى إن كان لديهم وقت فيبعد أن يكون الأب أو الأم الزنجية مثلاً لتعلم اللغة نظراً لقصورهما الثقافي . وبما أن اللغة تقوم بدور هام في أغلب عمليات التفكير فلا بد أن يتخلف الزنجي عن الإبيض في مقاييس الذكاء اللفظية . وقد أيدت التجارب هذا الرأي إذ كان تخلف الزنوج عن البيض كبيراً حين كانت الاختبارات لفظية ، أما حين طبقت على الأطفال « في مرحلة ما قبل المدرسة » اختبارات عملية تساوى متوسط البيض مع متوسط السود .

ولنذكر فوق ذلك عامل «السرعة» ، فكثير من اختبارات الذكاء

تتطلب السرعة في الاداء ، وهذا عامل في غير صالح الهنود الذين ألفوا التمهّل في أداء أعمالهم على خلاف الشعوب التي درجت على التنافس وإنتاج أكثر ما يمكن في وقت محدد .

موجز القول أن الفروق السلالية والحضارية التي كشفت عنها مقاييس الذكاء لا يصح أن تتخذ أساساً لوجود فروق فطرية في ذكاء هذه السلالات والحضارات . غير أن هذه المقاييس زودتنا ببعض النتائج الأكيدة منها أن في كل سلالة فروقاً فردية بعيدة المدى في الذكاء بحيث أن كثيراً من الزوجين يزون الأمريكي الأبيض المتوسط ، وأن بعض الهنود يفوق متوسط الصين . فالفروق الفردية في السلالة الواحدة أهم بكثير من الفروق السلالية ، ومن ثم لا يصح الحكم على ذكاء الفرد من سلالته أو حضارته .

اختلاف الجنسين في الذكاء :

أما فيما يتصل بالذكاء عند الجنسين فقد دلت المقاييس على أنه لا يوجد فارق يستحق الذكر بين متوسط الذكور والإناث في الذكاء العام ، وإن كانت الفروق الفردية بين الذكور أبعد مدى منها بين الإناث « فعدد النابغين وذوى الذكاء الممتاز أكثر بين الذكور منه بين الإناث ، وكذلك عدد الاغبياء وضعاف العقول .. غير أن اتساع مدى الفروق الفردية بين الذكور لا يرجع في أغلب الظن إلى عوامل وراثية بل إلى عوامل اجتماعية وحضارية ، فالمركز الاجتماعي للمرأة منذ القدم حال بينها وبين الاضطلاع بالأعمال التي يقوم بها الرجال والتي من شأنها أن تكشف عما لديها من ألمعية ونبوغ . ثم إن احتمال التحاق المرأة الضعيفة العقل بمؤسسات ضعاف العقل أقل منه عند الرجل . ذلك أن الرجل الضعيف العقل لا يلبث أن يتكشف عجزه في ميدان العمل والكفاح فيبادر المجتمع إلى عزله في هذه المؤسسات ، وهذا على خلاف المرأة المتخلفة عقلياً إذ تستطيع أن تبقى بمنزلها « أو تخدم في البيوت أو تتمهن البغاء أو تجدد

من يتزوجها فتكون بمنأى عن هذه المؤسسات التي أجريت مقاييس الذكاء على نزلاتها .

٧ - الذكاء والنجاح في الدراسة

يتوقف النجاح في الدراسة على عوامل شتى صحية وعقلية وانفعالية واجتماعية منها الذكاء والقدرات الخاصة والميل والثابرة والصحة الجسمية والصحة النفسية (الاتزان الانفعالي) ، والذكاء عامل رئيسي من هذه العوامل . ولقد تأكدت فائدة إختبارات الذكاء على نحو لا يرقى اليه الشك في التنبؤ بالنجاح الدراسي والأكاديمي بحيث يميل كثير من العلماء إلى تسمية إختبارات الذكاء بإختبارات «الاستعداد الدراسي» أو القدرة الأكاديمية .

من ذلك أن الطالب لا يرجي له النجاح في الدراسة الثانوية إن كان ذكاؤه دون المتوسط ، ولا يرجي له نجاح في الدراسة الجامعية إن لم يكن ذكاؤه فوق المتوسط ، كما أن النجاح في بعض الكليات يتطلب مستوى من الذكاء أعلى من النجاح في كليات أخرى . فالدراسة بكلية الطب أو الهندسة تقتضي قدراً أكبر من الذكاء اللازم للنجاح في كليتي التجارة والآداب .

على أنه قد اتضح أن الارتباط بين الذكاء والتحصيل الدراسي أكبر وأوثق في مراحل التعليم الأولى منه في المراحل العليا والجامعة . فن احصاء أمريكي أن معامل الارتباط بين الذكاء والتحصيل الدراسي هو ٠,٧٥ لدى تلاميذ المدارس الابتدائية ، وأنه يتراوح بين ٠,٦٠ و ٠,٦٥ بين طلاب المدارس الثانوية ، في حين يهبط إلى ٠,٥٠ بين طلبة الجامعات ، فأما كون هذه المعاملات جزئية فيشير إلى أن التحصيل يتأثر بعوامل أخرى غير الذكاء . وأما انخفاضها بتقدم المرحلة التعليمية فالمرجح أنه يرجع إلى أن التحصيل في الجامعة يتوقف إلى حد كبير على الاستعدادات الخاصة وعلى الميول والاهتمامات والاتزان الانفعالي للطالب أو لأن بعض الأذكى الممتازين ينصرفون عن التحصيل إلى نواح أخرى .

ومهما يكن الأمر فالأرقام السابقة تشير إلى أن التنبؤ بالنجاح الدراسي على أساس اختبارات الذكاء أصدق وأقل عرضه للخطأ في مراحل التعليم الأولى . ومع هذا فقد أجريت اختبارات الذكاء في الولايات المتحدة على آلاف مؤلفة من المتقدمين للجامعات فظهر أن المتفوقين في هذه الاختبارات يتفوقون في دراستهم الجامعية وأن من تكون نتائجهم فيها غير مرضية يفشلون في دراستهم الجامعية أو يجتازونها في عسر . وهذا يعنى أن نجاح الطالب في الدراسة الجامعية يمكن التنبؤ به بدرجة كبيرة من الدقة على أساس نجاحه في اختبار ذكاء مجرى عليه قبل دخوله الجامعة . وأكبر الظن أننا لو أجرينا عليه إلى جانب اختبار الذكاء اختباراً يقيس استعداداته الخاص للدراسة في الكلية المعنية التي يريد الالتحاق بها لنخفضنا إلى حد كبير عدد من تلفظهم الكليات في سنواتها الأولى . وما يستأنس بذكره هنا ما دلت عليه دراسات واسعة في أمريكا ولندن من أن (المقابلة الشخصية) التي تعقدها بعض الجامعات لانتقاء طلابها قد فشلت فشلاً ذريعاً في التنبؤ بنجاح الطالب أو تعثره في الدراسة الجامعية .

٨ - الذكاء والنجاح في المهنة

يقتضى النجاح في المهن والأعمال المختلفة نسباً مختلفة من الذكاء : فالمهن التي تتطلب التخطيط والتصميم والحكم والابتكار والدهاء وسعة الحيلة . أو التي تتطلب أشخاصاً يستطيعون العمل دون إشراف دقيق عليهم ... يتوقف النجاح فيها على قدر كبير من الذكاء على تفاوت واختلاف في هذا المقدار . من تلك مهن السياسة وإدارة الشركات والطب والحاماة والتدريس بالجامعات .. ومن ناحية أخرى فالمهن التي تقتصر على أعمال آلية رتيبة بسيطة لا تحتاج إلى خبرة فنية أو تدريب خاص لا تتطلب إلا قدرأ طفيفاً منه . من تلك مهن البواب والكناس والحمال والساعي وما سح الاحذية وبائع الصحف . وبين هذين الطرفين

مجال تترامى فيه مئآت من المهن الصناعية والكتابية والادارية تتطلب مستويات مختلفة من الذكاء .

غير أن النجاح في بعض المهن يتطلب من القدرات والاستعدادات الخاصة أكثر مما يتطلبه من الذكاء العام ، فقد يكون نصيب الفرد من الذكاء كبيراً لكنه يعجز عن النجاح في أداء الأعمال الميكانيكية أو الحركية أو إجادة الرسم والعزف أو الغناء أو الرقص إن كانت استعداداته الخاصة في هذه النواحي ضعيفة . وقد يكون ذكاؤه متوسطاً أو دون المتوسط لكنه يتفوق في هذه النواحي إن كانت استعداداته الخاصة لها قوية . وهنا تكون اختبارات الذكاء محدود الفائدة في التنبؤ بالنجاح .

بل إن الذكاء الرفيع قد يكون ضاراً ببعض المهن الرتيبة البسيطة التي لا تتطلب تقدير أو تفكيراً . وقد دل التجريب على أن ذوى الذكاء المرتفع أكثر عرضه للملل من غيرهم ، تضجرهم الأعمال التكرارية التي لا تنوع فيها ، فإن مارسوها زادت أخطاؤهم وكثرت حوادثهم ولم يبلغوا بها حد الاتقان ، في حين أن أمحاب الذكاء الخفيض يرتاحون بوجه عام إلى أوجه النشاط التي تجري على وتيرة واحدة .

كما وجد أن هناك صلة بين ذكاء الفرد وترقيه في وظيفته ، فذوى الذكاء المنخفض ينزعون إلى البقاء في مناصبهم الدنيا ، في حين يرقى الأذكياء إلى مناصب أعلى . هذا ما اتضح في الأعمال الكتابية والمكتبية بوجه خاص .

وقد اتضح أن هناك ارتباطاً وثيقاً بين الذكاء وحسن اختيار المهنة . وهذا ليس بمستغرب ، فالذكي أقدر على فهم نفسه والحكم على قدراته وميوله وعلى ما تتطلبه المهن المختلفة من قدرات ، وصفات ، كما أن مستوى طموحه لا يكون في العادة مسرفاً في البعد عن الواقع .

ومن هذا نرى ما لاختبارات الذكاء من قيمة كبيرة في النواحي المهنية والصناعية . وقد كان هذا مما شجع علماء النفس على الاستمرار في تحسين هذه الاختبارات وجعلها أكثر صلاحية لقياس الذكاء من

الاختبارات التي ظهرت في مطلع حركة القياس العقلي . غير أننا رأينا أن النجاح في بعض المهن يتطلب من القدرات الخاصة أكثر مما يتطلبه من الذكاء العام . لذا يتحتم في كثير من الأحيان أن يقترن اختبار الذكاء باختبارات للقدرات الخاصة في عمليتي التوجيه المهني والاختبار المهني .

٩ - الذكاء والخلق والجريمة

هل يتحتم أن يكون الذكي حسن الأخلاق ؟ قد يبدو هذا معقولا فالذكي أقدر على التبصر في عواقب سلوكه من غير الذكي . بيد أننا يجب أن نذكر أن الذكاء ليس إلا عاملا واحداً من العوامل الكثيرة التي تسهم في تعيين السلوك وتوجيهه . فإلى جانب الذكاء هناك الدوافع الشعورية واللاشعورية ، وما لدى الفرد من معايير ومثل أخلاقية هذا فضلا عن قدرته على ضبط النفس ومقاومة الإغراء . وقد لايعز على الفرد أن يميز بين النافع والضار ، بين المباح والمحظور لكنه يعجز عن ضبط اندفاعاته . بل قد يكون الذكاء عوناً على التموه والتعمية واختفاء ما يتورط فيه صاحبه من خطأ أو سلوك معاد للمجتمع . ولندكر بعد هذا كله أن الذكاء يزود الفرد بالوسائل لا بالدوافع ، فهو يوجه ويرشد لكنه لا يدفع ويحفز فهو يرشد اللص إلى أفضل طريقة للسرقة . لكنه لا يحفزه على السرقة . من هذا نرى أن الذكاء شرط ضروري لكنه شرط غير كاف لاستقامة السلوك . وقد ظهر من بعض البحوث أن معامل الارتباط بين الذكاء والصفات الخلقية ارتباط موجب لكنه طفيف قد يقل أحياناً عن ٠,٢٠ وهذا يعني أن الذكي يحتمل احتمالاً طفيفاً أن يكون حسن الخلق . فإن قيل إن الأطفال الموهوبين في دراسة «ترمان» سألقة الذكر كانوا ممتازين أيضاً من الناحية الخلقية ، فلندكر أنهم مجموعة مختارة من أفراد ممتازين لا تمثل جمهور الناس تمثيلاً صحيحاً ، ومن ثم فإيصدق على هذه المجموعة لا يصدق على الناس جميعاً .

وحين ظهرت مقاييس الذكاء اتجه الاهتمام إلى دراسة ذكاء المجرمين من الكبار والجانحين من الصغار . وقد أسفرت الدراسات الأولى عن أن أغلب هؤلاء من ضعاف العقل . فاستنتج الباحثون أن ضعف العقل أهم عامل في الاجرام إن لم يكن العامل الوحيد . ومن ثم نشأت نظرية «المجرم الضعيف العقل» التي لاقت رواجاً كبيراً « فلما تحسنت طرق القياس وتحددت دلالة الضعف العقلي ظهر أن ضعاف العقول حقاً لا يؤلفون إلا نسبة صغيرة فقط من المجرمين ، كما اتضح أن الجريمة قدر مشاع بين الصغار والكبار في جميع المستويات العقلية ، ولئن كانت نسبة الأذكاء بين المجرمين من نزلاء السجون أقل من نسبة الأغبياء وضعاف العقول فربما كان السبب أنهم أقدر على التعمية والافلات من قبضة العدالة ، أو أقدر على الظفر بما يتوقون اليه دون حاجة إلى الالتجاء إلى الجريمة ، هذا إلى ما يمتازون به من قدرة على التبصر في عواقب أعمالهم .

وقد دلت الدراسات النفسية الحديثة إلى حد بعيد على أن ضعف العقل ليس السبب المباشر أو السبب الرئيسي للاجرام فهو لا يؤدي بذاته إلى الاجرام لكنه يمهد الطريق لعوامل أخرى تسهل التزدي في الجريمة ، فهو يعوق صاحبه عن التبصر في العواقب . ويجعله عاجزاً عن ضبط اندفاعاته ، كما يزيد من قابليته للايحاء والتأثر من صاحب سوء ، أو فلم سينمى أو من رغبة لدى الفرد نفسه .

وضعف العقل وإن كان لا يقوم بدور إيجابي في الجريمة إلا أنه يقوم بدور في تعيين نوع الجريمة ، فضعيف العقل لا يقدر على جرائم الاختلاس والنصب والاحتيال والتزيف وغيرها مما يحتاج إلى تخطيط وجرائم الذكور - كباراً وصغاراً - تدور حول السرقة والاعتداء والتسول ، وعند الاناث الجرائم الجنسية .

الفصل الثالث

الاستعدادات

١ - الاستعداد والقدرة

قدمنا أن الذكاء ضرورى للنجاح فى كثير من الدراسات والمهن . لكنه لا يكفى وحده للنجاح فيها إن كان أداؤها يتطلب وجود استعدادات خاصة لدى الفرد . فلا يكفى للنجاح فى الأعمال الميكانيكية أو الفنية أن يكون الفرد ذكياً بل لابد له أن يملك استعدادات خاصة فى هذه النواحي . ولا يكفى أن يكون الطالب ذكياً كى ينجح فى كلية الهندسة بل لابد له علاوة على ذلك من استعداد خاص للرياضيات العليا واستعداد للنصور البصرى المكافئ .

ويقصد بالاستعداد aptitude قدرة الفرد الكامنة على أن يتعلم فى سرعة وسهولة وعلى أن يصل إلى مستوى عال من المهارة فى مجال معين . كالرياضيات والطيران أو الموسيقى أو الزراعة أو الدراسات الجامعية إن توافر له التدريب اللازم . فأحسن اثنين استعداداً من استطاع أن يصل إلى مستوى أعلى من الكفاية . بمجهود أقل ، وفى وقت أقصر ، أى كان انتاجه أعلى وتعلمه أسير وأسرع من ذى الاستعداد الخفيض . فالطالب الذى يتفوق فى دراسة الرياضيات أو الأدب بمجهود معقول يبذله فى التحصيل يملك استعداداً أكبر فى هذين المجالين ممن يبذل فى دراستهما جهداً مضنياً ولا ينجح إلا بصعوبة . وإذا اتاحت لشخصين مدة بعينها للتدريب على آلة موسيقية معينة أو للكتابة على الآلة الكاتبة فكان أحدهما أكثر اتقاناً ودقة من صاحبه فى نهاية هذه المدة فهو أحسن استعداداً منه . وقد دلت التجارب على أنه فى اكتساب المهارات الحركية المعقدة قد يكون أمهر المتدربين أقلر بعشر مرات أو عشرين مرة من أقلهم مهارة فيها .

أما القدرة ability فهي كل ما يستطيع الفرد أدائه في اللحظة الحاضرة من أعمال عقلية أو حركية سواء كان ذلك نتيجة تدريب أو من دون تدريب ، كالقدرة على ركوب الدراجة أو على تذكر قصيدة من الشعر أو الكلام بلغة أجنبية أو اجراء الحساب العقلي . وقد تكون القدرة بسيطة أو مركبة ، فطرية أو مكتسبة .

من هذا نرى أن الفرد قد لا تكون لديه القدرة في الوقت الحاضر على قيادة طائرة لكنه يملك استعداداً كبيراً يرشحه للتفوق الباهر في هذا المجال إن اتيح له التدريب الكافي . أو يكون حاد البصر خفيف الأصابع قادراً على الادراك الدقيق للأشياء عن قرب إلى غير تلك من الاستعدادات التي تؤهله أن يكون صانع ساعات ماهر . لكنه إن لم يتلق التدريب اللازم لم يعرف من الساعة إلا كيف يديرها ويحملها .

موجز القول أن الاستعداد سابق على القدرة ، فهو قدرة كامنة يحيلها النضج الطبيعي والتعلم قدرة فعلية . ونحن نستدل على وجود الاستعداد عند الفرد في مجال معين من قدرته على التعلم السهل السريع وعلى التفوق في هذا المجال .

٢ - طبيعة الاستعدادات وتكوينها

قد يكون الاستعداد خاصاً كاستعداد الفرد لأن يكون ربان طائرة أو كهربائي رادار أو جراحاً أو مهندساً معمارياً ، أو يكون الاستعداد عاماً كالاستعداد الطبي الذي يؤهل صاحبه للنجاح في مهنة الطب على اختلاف فروعها وتخصصاتها ، وكالاستعداد الميكانيكي للتفوق في الأعمال الميكانيكية بوجه عام على اختلاف أنواعها .

وقد يكون الاستعداد بسيطاً من الناحية السيكلوجية كالاستعداد الذي يبدو في قدرة الفرد على التمييز بين الألوان أو على سماع الأصوات الخافتة ، أو يكون الاستعداد مركباً من عدة قدرات أولية بسيطة كالاستعداد اللغوي والموسيقى والرياضي والاستعدادات المهنية المختلفة الخاصة والعامة . هذه الاستعدادات المركبة لا تظهر وتنمو من تلقاء

نفسها أو نتيجة لمؤثرات البيئة العادية ، بل لابد لظهورها ونضجها من تعلم خاص وتدريب قد يكون شاقاً طويلاً . فالاستعداد اللغوى مثلاً يتألف من القدرة على فهم الألفاظ ، والقدرة على التعبير والطلاقة اللفظية وغيرها. وسيكون كلامنا في هذا الفصل منصّباً على الاستعدادات المركبة وليس على القدرات الأولية البسيطة .

وتتوزع الاستعدادات بين الناس « كالاستعداد الموسيقي مثلاً من حيث قوتها وضعفها وفق المنحنى الاعتدالى ، فأغلب الناس أوساط من حيث مستوى الاستعداد لديهم وقلة من تكون استعداداتهم رفيعة أو هزيلة . وكما أن هناك فروقاً بين الناس فى مستوى الاستعداد » فهناك فروق فى الفرد نفسه . فقد يكون لدى الفرد استعداد كبير للدراسة الجامعية واستعداد منخفض للموسيقى ، أو يكون لديه استعداد قوى للتدريس لا للطيران ، وربما استطعنا أن نجعل منه طياراً لكن هذا يقتضى وقتاً وجهداً غير عاديين ، ومع هذا فلن يكون طياراً ناحجاً بالقياس إلى من لديهم استعداد كبير للطيران .. غير أن هذا لا ينفى أن يملك بعض الأفراد استعدادات واسعة المدى إذ يستطيعون التفوق فى كثير من الأعمال ، وآخرون تكون استعداداتهم ضيقة المدى فلا يستطيعون التفوق إلا فى بضعة أعمال .

وترجع الفروق الفردية فى الإستعدادات إلى كل من الوراثة والبيئة غير أن أثر الوراثة أعمق بكثير فى كثرة من الإستعدادات . فالذين يبدو استعدادهم عبقرى فى الموسيقى أو فى الرياضيات أو فى لعبة البلياردو قد يقلون عن أصابع اليد الواحدة فى كل جيل . غير أن الوراثة لا تكفى وحدها لتشرح قصة الاستعداد كلها . إذ لابد من قدح الاستعداد وصقله بالتعلم والتدريب كى يتضح أثره ، كذلك يجب ألا ننسى أثر الميل والجهد وتحمل التعب . فبعض الأشخاص يرثون أصابع أطول وأخف فى الحركة من غيرهم ، فإن أتيح لهم أن يتعلموا الكتابة على الآلة الكاتبة أو العزف

على البيانو أو اصلاح الساعات أو اجراء عمليات جراحية كانوا أكثر تفوقاً من غيرهم ممن يملكون أصابع قصيرة غليظة ، لكن ما فائدة هذه الصفات الموروثة إن كان الفرد لا يميل على الاطلاق إلى أن يكون جراحاً أو صانع ساعات ؟ . أكبر الظن أنه إن انخرط في هذه المهن تفوق عليه شخص آخر يقل عنه في القدرة الفطرية لكن يزيد عليه في الميل .

ومما يجدر ذكره أن الاستعدادات المركبة — الدراسية والمهنية والفنية — كالاستعداد اللغوي أو الحسابي أو الموسيقى لا تبدو واضحة متميزة في مرحلة الطفولة — باستثناء الأطفال الموهوبين — بل تبدأ في التخصص والتمايز من مطلع المراهقة وذلك نتيجة للنضج الطبيعي من ناحية ، ولتخصص الميول وزيادة فرص التدريب من ناحية أخرى ... لذا يجب عدم المبادرة بتوجيه الطفل إلى دراسة معينة أو مهنة معينة من سن مبكرة ، أى من سن ١٠ سنوات مثلاً .

٣ — الاستعداد والميل

من العلامات التي تبشر بنجاح الفرد في مهنة معينة تشابه ميوله مع ميول أشخاص ناجحين في هذه المهنة . غير أنه من الممكن أن يميل الفرد إلى عمل دون أن يملك الاستعداد الكافي للنجاح فيه ، وقد وجد سترونج strong أن هذا المعيار صادق إلى حد كبير إذ اتضح له أن الأشخاص الذين ينجحون في دراسة معينة أو مهنة معينة كدراسة الهندسة أو مهنة البيع تتشابه ميولهم بينما تختلف عن ميول الناجحين في مهن أو دراسات أخرى . فالشخص الذي تتفق ميوله اتفاقاً كبيراً مع ميول المهندسين مثلاً ينزع إلى أن يكون مهندساً جيداً ، غير أن ميله إلى الهندسة لا يضمن بطبيعة الحال أنه سينجح في هذه المهنة ، لكنه يوحي بأنه سيحب هذه المهنة وينجح فيها بدرجة أكبر من نجاحه في مهن أخرى لا يميل إليها . على هذا الأساس صاغ سترونج اختباراً يستهدف قياس درجة اتفاق

ميول الفرد مع ميول الأفراد الناجحين في مهنة معينة ، ويقدر ميل الفرد المهني بمقارنة أجوبته بأجوبة هؤلاء الناجحين ، ويسمى الاستخبار «صفحة الميول المهنية» (١) . وهو من أشيع استخبارات الميول وأدقها ويستعان به في عملية التوجيه المهني للكبار .

يتألف هذا الاستخبار من ٤٠٠ سؤال تمثل أوجه النشاط في طائفة واسعة المدى من المهن ومواد الدراسة والألعاب الرياضية وضروب التسلية وأوجه متنوعة المدى من المهن ومواد الدراسة والألعاب الرياضية وأوجه متنوعة من النشاط العقلي .. وعلى المفحوص أن يشير أمام كل سؤال بما إذا كان يحب هذا النشاط أو يكرهه أو لا يهتم به . وللإستخبار صورتان واحدة للرجال وأخرى للنساء .. ثم تصنف الأجوبة على أساس تشابهها مع ميول رجال ونساء ناجحين في أعمالهم . وقد ثبت أن هذا الاستخبار أصدق في الكشف عن الميول الحقيقية من سؤال الشخص عن طبيعة ميله وشدته .

٤ - أهمية الكشف عن الاستعدادات

لو استطعنا قياس استعدادات شخص نريد أن نختار له المهنة أو الدراسة التي تناسبه وفرنا عليه كثيراً من الوقت والجهد وعصمناه من فشل محقق يصيبه لو التحق بمهنة أو دراسة هو غير مؤهل لها . كذلك الحال لو أردنا أن نختاره لمهنة معينة . ولو استطعنا قياس استعداد شخص قبل أن يبدأ التدريب على عمل معين لأعفيناه والمجتمع من خسارة مؤكدة لا داعي لها . فكثير من الشبان يتوقون إلى أن يكونوا طيارين لكن بعضهم يفشل فشل ذريعاً أثناء التدريب بما يكلف الدولة خسائر في العتاد والأرواح . كذلك الحال فيمن يتوقون إلى الدراسة بالجامعة وليست لديهم الاستعدادات الكافية للنجاح فيها . فعرفة الاستعدادات ضرورية في عمليتي التوجيه والاختيار المهني والتعليمي .

Strong's vocational interest blank (١)

التوجيه والاختيار المهني والتعليمي :

التوجيه المهني هو معونة الفرد على اختيار مهنة أو مهنة تناسبه .
وعلى إعداد نفسه لها ، وعلى الالتحاق بها ، وعلى التقدم فيها بصورة
تكفل له النجاح فيها والرضا عنها والنفع للمجتمع . ولا تقتصر مهمة
التوجيه على ذلك بل تتجاوزه إلى نصح الفرد بالابتعاد عن مهنة معينة
لا يصلح لها . وتتطلب عملية التوجيه مطلبين :

١ - دراسة تحليلية شاملة للفرد تكشف عن قدراته المختلفة الجسمية
والحسية والحركية والعقلية ، وكذلك ميوله وسماته المزاجية والاجتماعية
والخلقية .

٢ - تحليل المهن والأعمال المختلفة من نواحيها الفنية والصحية
والاقتصادية والسيكولوجية أى من حيث ما تتطلبه من استعدادات
وسمات مختلفة .

أما التوجيه التعليمي فهو معونة الطالب وارشاده إلى نوع الدراسة التي
تلائمه ، أو نصحه بامتنان مهنة بدلاً من المضي في الدراسة ، أى معونته على فهم
استعداداته وامكانياته ومعرفة متطلبات الدراسة والمهن المختلفة . ومما يعنى
به التوجيه التعليمي أيضاً معونة الطلاب الموهوبين والمتخلفين دراسياً
وارشادهم (١).

أما الاختيار المهني فيقصد به انتقاء أصح الأفراد وأكفهم من
المتقدمين لعمل من الأعمال . وهو يرمى إلى نفس الهدف البعيد الذي
يرى إليه التوجيه المهني ألا وهو وضع الشخص المناسب في المكان المناسب . كما

(١) دلت بحوث أجريت في كلية التربية بجامعة عين شمس على أننا لا نستطيع أن نعتمد
على نتائج الامتحانات المدرسية بوضعها الحالي في توجيه الطلاب تعليمياً ، لا بعد المرحلة
الإعدادية ، ولا بعد المرحلة الثانوية ، لأن العلاقة بين درجات الطلاب في هذه الامتحانات وبين
درجاتهم في القدرات العقلية الخاصة لم تتضح - لذا يجب علينا ونحن في مجتمع اشتراكي يكفل
تكافؤ الفرص ويهدف إلى تحقيق أكل كفاية إنتاجية بتوجيه النشء وفق قدراتهم وميولهم ..
يجب علينا أن نعيد النظر في سياستنا التعليمية بهاتين المرحلتين .

أنه يتطلب بدوره دراسة الفرد دراسة شاملة من ناحية . والاقتصار على تحليل المهنة أو العمل المعين تحليلاً مفصلاً لمعرفة متطلباته . ولا تقتصر وظيفة الاختيار على انتقاء أكفء الأفراد لمهنة معينة ، بل هو يفيد أيضاً في توزيع الأعمال على العمال داخل المصنع أو المتجر أو الجيش . كما يفيد في ترقية العمال والموظفين إلى مناصب أعلى ، وكذلك في نقلهم من عمل إلى آخر . كما يفيد بوجه خاص في انتقاء رؤساء العمال والمشرفين عليهم .

ومما يجدر ذكره أن المصانع والشركات تهتم باختيار العاملين فيها من عمال وموظفين على أسس استعداداتهم لا على أساس قدراتهم الفعلية أثناء عملية الاختيار . فشخص ذو استعداد ضعيف قد تكون قدرته الحالية إن كان قد تلقى تدريباً طويلاً - أعلى من قدرة شخص آخر ذو استعداد قوى ولكنه لم يتلق تدريباً ، غير أن الثاني سرعان ما يبرز الأول بعد قليل من التدريب .

٥ - قياس الاستعدادات

للاستعدادات اختبارات خاصة تستهدف التنبؤ بصلاحية الفرد ومدى نجاحه في عمل لم يتدرب عليه . من هذه الاختبارات اختبارات الاستعداد الدراسي أو الأكاديمي واختبارات الاستعداد المهني .. وتستخدم الأولى في التوجيه التعليمي للطلاب عند التحاقهم بالجامعة مثلاً . وتستخدم الثانية في عمليتي التوجيه والاختيار المهني .

ويتألف الاختبار من عدة أسئلة يجيب عنها المخصوص ، وقد تكون الأسئلة مشكلات أو تمارين يطلب منه حلها ، أو أعمالاً يؤديها . وهو يصاغ بحيث يستطيع التنبؤ بقدرة الفرد المستقبلية على تعلم أعمال أخرى لا يتحتم أن تكون شبيهة بالأعمال والتمارين التي يتضمنها الاختبار .

وتختلف اختبارات الاستعدادات عن اختبارات الذكاء في أن الثانية ترمى إلى إعطاء فكرة عن المستوى العقلي للفرد مع أن ما تقيسه بالفعل

١. هو قدرات خاصة : اللغوية والعديدية والمكانية والقدرة على التفكير والتذكر كما
كما رأينا من قبل غير أنها تختلف عن اختبارات الاستعدادات في :
١ - أنها تقيس عدداً كبيراً من القدرات في آن واحد .

٢ - وفي أن أسئلة هذه القدرات بها أسهل وأقل تعقيداً منها في
اختبارات الاستعدادات مما سيتضح لنا بعد قليل . ومع هذا فاختبارات الذكاء
نوع من اختبارات الاستعداد لأن كلا منهما يستهدف التنبؤ .

كما تختلف عن اختبارات التحصيل في أن هذه الأخيرة ترمي إلى
إلى قياس القدرة على القيام بعمل بعد التعلم والتدرب عليه . فالاختبارات
المدرسية كلها لاختبارات تحصيل ، وبعبارة أخرى فاختبارات الاستعداد
تنظر إلى المستقبل في حين أن لاختبارات التحصيل تنظر إلى الماضي . الواقع
أن اختبار الاستعداد ما هو إلا اختبار قدرة لأن الاستعداد قدرة كامنة
فلا يمكن أن يقاس إلا عن طريق الأداء الفعلي « فهو قياس أداء حالي
اتضح بالتجربة أنه يستطيع التنبؤ بالقدرة على التعلم في المستقبل في مجالات
أخرى أوسع من مجال الاختبار .

أما قبل ظهور علم النفس العلمي فكانت الاستعدادات تقرر بطريقة
عشوائية « فكانوا ينصحون الطالب بالاتجاه إلى دراسة معينة أو مهنة على أساس
الحزر والتخمين ، وكان أصحاب المصانع يختارون العمال على هذا الأساس
أيضاً . فإن لم يقلح الفرد في أداء عمله كان مصيره الطرد . أما اليوم فيقوم
التوجيه والاختيار التعليمي والمهني على أساس من اختبارات موضوعية .

وسندرس فيما يلي بعض الاستعدادات العامة وطرق اختبارها . ومما
يجب ذكره أن ما ستعرضه ليس لاختبارات كاملة بل مجرد أمثلة لنوع
الأسئلة التي تتألف منها هذه الاختبارات ، وأن هذه الاختبارات يمكن
تعديل صعوبتها بحيث تناسب المستويات العقلية المختلفة .

٦ - الاستعداد اللغوي

يبدو هذا الاستعداد في القدرة على معالجة الأفكار والمعاني عن طريق

استخدام الألفاظ . إذ لا يخفى أن الألفاظ رموز مجسمة وقوالب تصب فيها الأفكار ، وبدائل عن أشياء وأحداث وصفات وعلاقات ، ويبدو الاستعداد اللغوى فى عدة مظاهر منها :

- ١ - سهولة فهم الألفاظ والجمل والأفكار المتصلة بها .
- ٢ - إدراك ما بين الألفاظ أو ما بين الجمل من علاقات مختلفة علاقات تشابه أو تضاد مثلاً .
- ٣ - سهولة التعبير التحريرى والشفوى .
- ٤ - استرجاع أكبر عدد من الألفاظ فى سرعة . من هذا يتضح أن الاستعداد اللغوى ليس قدرة بسيطة كقدرات «ثرستون» الأولية بل قدرة مركبة يمكن تحليلها إلى عوامل أبسط منها . ويقاس هذا الاستعداد باختبارات كالآتية :
- ١ - ما أقرب كلمة من الكلمات الآتية تفيد معنى كلمة «صريح» :
شعبى ، مكشوف ، مندفع ، جرىء .
- ٢ - ضع علامة x أمام جملتين من الجمل الآتية يكون معنى كل منهما متفقاً تمام الاتفاق مع هذا المثل (معظم النار من مستصغر الشرر) .
(أ) أهمال الصغائر يولد الكبائر .
(ب) لادخان بغير نار .
(ج) لكل جواد كبوة .
(د) القطرة إلى القطرة بحر .
- ٣ - ضع خطأً تحت كلمتين من الكلمات الآتية تكون العلاقة بين معنيهما مثل العلاقة بين (العين والبصر) : الأذن - الشعر - أزرق - السمع البحر - البحيرة .
- ٤ - أكتب خمس كلمات تبدأ بالحرف ع وتنتهى بالحرف ف لأشياء مختلفة .

٥ - أذكر ثلاثة مرادفات لكل من الكلمات الآتية : خشن -
مرح - صدق .

ولا يخفى أن الاستعداد اللغوي ضروري للنجاح في مهن وأعمال مختلفة كالتأليف والتحرير والخطابة والصحافة والتدريس والحماة . كما هو لازم بوجه خاص لمن يتولى قيادة المناقشات الجماعية بين العاملين وإدارة العمل لحل مشكلات أو اتخاذ قرارات أو عرض وجهات نظر جديدة . إذ يتعين عليه أن يجيد صوغ الأسئلة التي تثير التفكير « واستعراض الآراء والمشاعر التي يعبر عنها الأعضاء بصورة أوضح وأدق وأعمق منهم » وتلخيص ما سبقت مناقشته من أفكار للتأكد من فهم الأعضاء لها . والحق أن القدرة اللغوية في ثقافتنا الراهنة ليس كمثلها شيء في تدليل الصعاب وانقاذ صاحبها من الورطات .

٧ - الاستعداد الحسابي

يبدو في إجراء العمليات الحسابية في سهولة وسرعة ودقة « وكذلك في القدرة على إدراك ما بين الأعداد من علاقات ، وفي سرعة التفكير الحسابي ودقته بوجه عام . ويقاس باختبارات كالآتية :

١ - راجع العمليات الآتية لترى ما إذا كانت نتائجها صحيحة أو خاطئة :

$$٩٩ = ٤٥ + ٣٨ + ١٦$$

$$١٨٦ = ٨٣ + ٦١ + ٤٢$$

$$٤٤٨ = ٧ \times ٦٤$$

$$١٦٦ = ٣٩ \times ٤$$

٢ - أكمل سلاسل الأعداد الآتية بعددين من عندك في الخانات الشاغرة :

٨ ، ١١ ، ١٤ ، - ، ٢٠ ، -

٢ ، ٤ ، ٨ ، ١٤ ، ٢٢ ، - ، -

٢٧ - ، ٢٣ ، ٢٣ ، ١٩ ، ١٩ ، - ،

٣ - ضع بدل علامة ؟ شيئاً يوضح المطلوب .

$$١٢ \% ؟ = ٤$$

$$١٥ = ٣ ؟ \blacksquare$$

٤ - ضع علامة على كل عدد يزيد بمقدار ٣ على سابقه :

١١ ٧ ٨ ٥ ٢٥ ٢٢ ٢٩ ١٦ ٢١ ١٩ ١٥

٥ - كيف يمكننا الحصول على ٧ لتر من الماء ؟ وليس معنا إلا إنائين سعة الأول ٤ لتر والثاني ٩ لتر .

والاستعداد الحسابي لازم للنجاح في مهن المحاسبة والاحصاء وتدريس الرياضيات وكثير من الأعمال الكتابية .

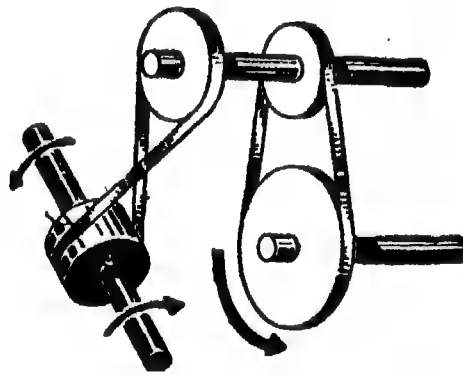
٨ - الاستعداد الميكانيكي

الاستعداد الميكانيكي استعداد ضروري لكل من يدور عمله حول فهم الآلات وإدارتها وصيانتها وإصلاحها وحلها وتركيبها وإدراك العلاقات بين أجزائها . وقد يظن البعض أن هذا الاستعداد مرادف أو أنه يتلخص إلى حد كبير في المهارة الحركية والعضلية . ولا شك أن المهارة الحركية والعضلية لها أثر في الاستعداد الميكانيكي ، لكن فهم الآلات وإدراك العلاقات بين بعض أجزائها وبعض ، وإدارتها ، كل أولئك يتطلب قدراً من الذكاء - فالذكاء في جوهره إدراك العلاقات - أو من الفهم الميكانيكي العام . بل لقد وجد أن العمال الميكانيكيين والصناع المهرة يتناسب نجاحهم أو فشلهم في أداء أعمالهم على قدر ما لديهم من قدرة على الفهم الميكانيكي العام لا على ما لديهم من مهارة عضلية ، حتى لقد أدرج بعض العلماء هذا الاستعداد في زمرة الاستعدادات العقلية . وعلى هذا يكون الاستعداد الميكانيكي بمعناه الضيق استعداد عقلي « بمعناه الواسع استعداد عقلي واستعداد حركي .

ثم أخذ هؤلاء العلماء يتساءلون هل هناك استعداد ميكانيكي عام مفرد يؤثر في جميع الأعمال التي يؤديها الفرد ، أم أن هناك استعدادات ميكانيكية متخصصة مختلفة يؤثر كل واحد منها في عمل بذاته دون غيره من الأعمال ؟ . وقد هداهم البحث والتحليل إلى أن هناك استعداداً ميكانيكياً مركزياً عاماً أسموه «الاستعداد الميكانيكي العام» أو الذكاء الميكانيكي « وإلى جانب هذا الاستعداد العام استعدادات متخصصة مختلفة أو عوامل نوعية منها :

١ - عامل التصور البصري

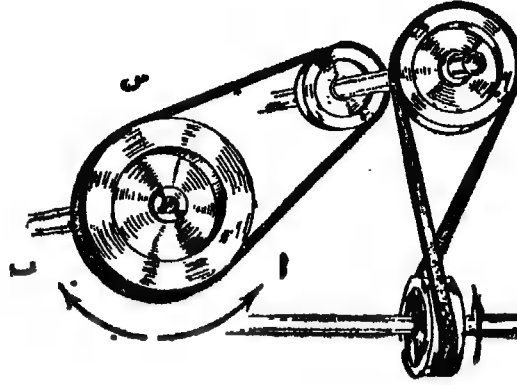
وهو يبدو في القدرة على إدارة الأشكال ، المسطحة والمجسمة « وتقليبها في الذهن وتصور ما ستؤول إليه بعد دورانها « أو تصور حركات الآلات والأجسام وأوضاعها المختلفة أثناء هذه الحركة « وكيف تتطور هذه الأوضاع (أنظر الأشكال ٢٨ و ٢٩) .



شكل (٢٨)

إذا دارت العجلة الكبرى إلى اليمين في الاتجاه المبين في أي اتجاه تدور البكرة اليسرى ؟

كما يبدو في القدرة على تصور الأشياء الخفية أو الناقصة داخل أو خلف جهاز أو آلة أو شكل هندسي مجسم (أنظر شكل ٢٤ ص ٣٩٥) .

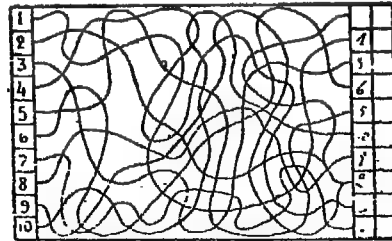


شكل (٢٩)

في أى الاتجاهين تدور البكرة (س) اذا كانت البكرة اليمنى إلى أسفل تدور في الاتجاه المين ؟

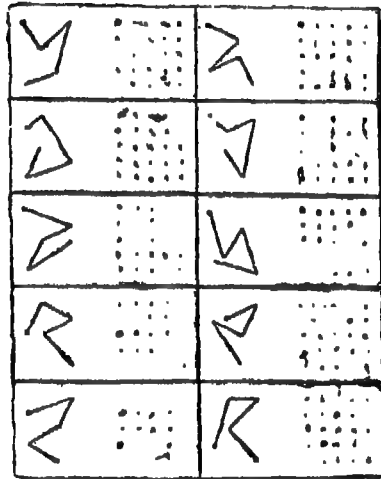
٢ - عامل العلاقات المكانية :

يبدو في القدرة على تقدير المسافات والأبعاد بدقة - الطول والعرض والارتفاع والعمق والسمك أو المساحة أو الحجم - وكذلك في ملاحظة ما بين الأشكال من تشابه أو اختلاف . والمقارنة بين أشكال الأشياء وأوضاعها وحجومها ، كما يبدو في القدرة على تكوين شكل من أجزائه المبعثرة . وسائق السيارة يحتاج إلى قدر معين من هذا العامل . وكذلك عامل «الونش» وإلا أخطأ في التقاط الأشياء وفي ارسائها وتسبب في اتلافها والشكلان (٣٠ و ٣١) نماذج لاختبارات تقيس هذا العامل .



شكل (٣٠)

ففى الشكل (٣٠) يطلب إلى المفحوص أن يتتبع بالنظر فقط سير كل خط من الخطوط العشرة الملتوية وأن يعلم على نهايته فى المربعات اليمنى فيكب فيها أرقام البداية . ويسمى اختبار «التتبع» . وفى الشكل (٣١) يطلب إليه أن يمر بقلمه على النقط اليمنى ليؤلف أشكالا كالأشكال المرسومة ويسمى «اختبار النقل» .

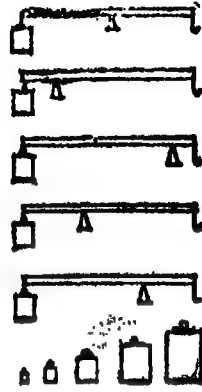


شكل (٣١)

ولا يخفى أن عامل العلاقات المكانية به بعض الشبه بعامل التصور البصرى المكانى « غير أن هذا العامل الأخير يتصل بالقدرة على تقليد الصور الذهنية للإشياء ومعالجتها فى الذهن أكثر مما يتصل بمعالجة مدركات حسية .

٣ - عامل المعلومات الميكانيكية :

عامل يتطلبه أداء كثير من الأعمال الميكانيكية ، والشكل (٣٢) يمثل أحد اختبارات هذا العامل . وفيه يطلب إلى الشخص المفحوص أن يختار من الأثقال الخمسة الموجودة فى أسفل الشكل الثقل الذى يحدث التوازن فى كل الروافع الخمس .



شكل (٣٢)

وما يذكر بهذا الصدد أن صاحب الاستعداد الميكانيكي يكون في العادة أميل إلى التقاط المعلومات الميكانيكية من غيره .

ومع أن الذكاء الميكانيكي أهم عامل للنجاح في كثير من الأعمال الميكانيكية ، إلا أن هذه العوامل النوعية الثلاثة ضرورية بوجه خاص للنجاح في أعمال ميكانيكية معينة .

وتستخدم اختبارات الاستعداد الميكانيكي ، في المقام الأول ، لإختيار العمال للأعمال التي تتطلب حذقاً ميكانيكياً ، تركيب الماكينات قبل إدارتها ، وصيانة الماكينات ، وإصلاح الأجهزة والتركيبات المنزلية الميكانيكية .

٩ - الاستعداد للأعمال الكتابية

الأعمال الكتابية على أنواع مختلفة ، فمنها امساك الدفاتر ، واجراء الحسابات والكتابة على الآلة الكاتبة أو استخدام الآلة الحاسبة . وحفظ الأوراق في الملفات بعد تبويبها ، والنقل والتلخيص .. وهناك مجموعات مختلفة من الاختبارات تقيس الاستعدادات النوعية والسمات المختلفة اللازمة للنجاح في هذه الأعمال على اختلافها وهي تستخدم عند اختيار أصالح المتقدمين للوظائف الكتابية . فما تقيسه هذه الاختبارات .

- ١ - القدرة على التصنيف والتبويب والتنسيق .
 - ٢ - القدرة على تلخيص الأفكار الأساسية .
 - ٣ - القدرة على اكتشاف الأخطاء .
 - ٤ - القدرة على ملاحظة التفاصيل بسرعة والكشف عنها حين تكون مندمجة في أشياء لا تمت إليها بصلة .
 - ٥ - الدقة والسرعة في النقل من الجداول .
 - ٦ - القدرة على الكتابة بالآلة الكاتبة أو استخدام الآلة الحاسبة في سرعة ودقة ونظام .
 - ٧ - الدقة والسرعة في اجراء العمليات الحسابية البسيطة .
 - ٨ - القدرة على فهم التعليمات .
 - ٩ - الصبر على احتمال العمل الآلى الرتيب .
- ولا يخفى أن هذه القدرات تختلف باختلاف نوع العمل الكتابي ومستواه ، فامساك الدفاتر لا يتطلب من الذكاء ما يتطلبه اجراء الحسابات . والكتابة على الآلة الكاتبة تقتضى قدراً من المهارة الحركية واليدوية والقدرة اللغوية ، واستخدام الآلة الحاسبة يتطلب قدرة عددية ودقة في الحساب وملاحظة التفاصيل أكثر من غيره .
- ١٠ - الاستعدادات الأكاديمية

تستخدم كثير من الجامعات في الخارج اختبارات استعداد لمن يريدون الالتحاق بالكليات المختلفة . وهى تشبه مقاييس الذكاء إلى حد كبير غير أنها تختلف عنها في توكيد النواحي اللازمة للنجاح في كل كلية . فاختبارات الاستعداد الطبي تشتمل على اختبارات تقيس القدرة اللغوية والقدرة العددية والقدرة على التفكير المنطقي والقدرة على التذكر البصري والقدرة على فهم المطبوعات الصعبة .. هذا بالاضافة إلى اختبارات تتصل بالمبادئ الأساسية للعلوم الطبيعية كالفيزياء والكيمياء وعلم الأحياء ..

وهناك أيضاً اختبارات استعداد لانتقاء الطلبة لكليات الحقوق أو المعلمين « وكلها تشبه اختبارات الذكاء من عدة نواح وترتبط بها ارتباطاً عالياً .
ومن أشمل هذه الاختبارات «زيف» zyve المسمى اختبار ستانفورد للاستعداد العلمي . ويتألف من ١١ قسماً يستهدف كل قسم قياس واحد من القدرات الأساسية اللازمة للنجاح في البحث العلمي والهندسة ، وهى : الاتجاه التجريبي « وضوح التعريفات « الأحكام المتعلقة الاستدلال ، تعرف التناقضات ، تعرف الأغاليط ، الاستقراء والتعميم « الحرص والحذر والدقة ، التمييز بين القيم في اختيار وترتيب المعطيات التجريبية « دقة التأويل « دقة الملاحظة .

١١ - الاستعداد الموسيقي

من أظهر من بحثه العالم «سيشور Seashore الذى ذهب إلى أنه يمكن تحليله إلى نحو ٣٠ عنصراً يمكن أن تجمع في ست قدرات هى :

- ١ - تمييز الأنغام من حيث تردد ذبذبتها .
- ٢ - تمييز شدة الصوت من حيث الارتفاع والانخفاض .
- ٣ - تمييز الإيقاع : هل الإيقاع واحد في نغمتين أم مختلف ؟
- ٤ - تذكر الأنغام : هل هاتان النغمتان متطابقتان أم مختلفتان ؟
- ٥ - الحكم الجمالى على الأنغام أو اللحن أو الإيقاع « أيها أكثر انسجاماً ؟ ..

٦ - تمييز المسافات الزمنية بين الأنغام .

هذه القدرات الست مسجلة على اسطوانات تدار فيحكم على المفحوص وتقدر موهبته الموسيقية على أساس أجوبته الصحيحة . وقد دلت التجارب على أن هذه القدرات مستقل بعضها عن بعض وعن الذكاء العام .

أسئلة في الذكاء والاستعدادات

- ١ - الذكاء شرط ضروري لكنه شرط غير كاف للتفكير العلمي - اشرح هذه العبارة .
- ٢ - إلى أى حد تستطيع أن تستدل على ذكاء شخص من لغته ؟ .
- ٣ - ما أهم الوسائل الأخرى غير اختبارات الذكاء والتي يستطيع المعلم استخدامها للوقوف على مستوى ذكاء طلابه ؟ وما قيمة هذه الوسائل ؟ .
- ٤ - لو خلق الناس جميعاً على مستوى واحد من الذكاء فما العواقب الاجتماعية والاقتصادية التي كانت تترتب على ذلك ؟ .
- ٥ - ما السبب في اختلاف طبيين من حيث النجاح ، مع أنهما تلقيا نفس التدريب في كلية واحدة .
- ٦ - ما الفرق بين الذكاء من حيث هو قدرة فطرية وبين الذكاء كما تقيسه اختبارات الذكاء .
- ٧ - تنضح وظيفة الذكاء من دراسة التخلف العقلي .
- ٨ - اختبارات الذكاء اختبارات استعداد عام واختبارات قدرة عامة في آن واحد .. اشرح .
- ٩ - إذا كان معامل الارتباط منخفضاً بين التفوق الدراسي والتفوق في الألعاب الرياضية ، فإذا نستنتج من ذلك ؟ ..
- ١٠ - التسليم بثبات نسبة الذكاء كاف للاستدلال على أن الأذكياء أسرع في نموهم العقلي من الأغبياء - أثبت صحة هذه العبارة .
- ١١ - ما نسبة الذكاء لرجل عمره الزمني ٣٥ سنة وعمره العقلي ١٧ سنة ؟ وإذا ظلت نسبة ذكائه ثابتة منذ أن كان عمره الزمني ١٠ سنوات فماذا كان عمره العقلي في ذلك الوقت ؟ .
- ١٢ - كيف تفسر تغير نسبة الذكاء بخمس أو ست درجات إذا أعدنا قياس ذكاء الفرد بعد أسبوع ؟ .

- ١٣ — لماذا يكون التنبؤ بالنجاح في الدراسة الجامعية على أساس اختبارات الذكاء أكثر عرضة للخطأ منه في الدراسة الابتدائية.
- ١٤ — ولد في العاشرة نسبة ذكائه ١٣٠ ، وآخر في الثالثة عشرة نسبة ذكائه ١٠٠ — فيم يشابهان وفيم يختلفان ؟..
- ١٥ — صمم اختباراً لقياس القدرة على التصور البصري .
- ١٦ — ما الصلة بين الاستعداد لعمل معين والميل اليه ؟ ..
- ١٧ — ما العلاقة بين الذكاء والتفكير ؟ ..
- ١٨ — بين كيف يشبه الاختبار السيكولوجي التجربة العلمية .
- ١٩ — النجاح في الدراسة الابتدائية يتوقف على الذكاء العام أكثر من توقفه على القدرات الخاصة .
- ٢٠ — الذكاء شرط ضروري لكنه شرط غير كاف للتوافق الاجتماعي ناقش هذه العبارة .
- ٢١ — وضح بالمثل العبارة التي تقول إن الذكاء استخدام للمعرفة أكثر مما هو متلاك للمعرفة .
- ٢٢ — يعرف بعض العلماء الذكاء بأنه القدرة على الاستفادة من الخبرات السابقة ، ومع هذا فهم يحتمون ألا تتأثر مقاييس الذكاء بالخبرة السابقة . فما المقصود بذلك وكيف توفق بين الفكرتين ؟..
- ٢٣ — أذكر ثلاث مهن يتطلب النجاح فيها الذكاء المجرد ، وأخرى الذكاء العملي وثلاثة الذكاء الاجتماعي .

الباب الخامس

الشخصية

الفصل الأول	: بناء الشخصية
الفصل الثاني	: الحكم على الشخصية
الفصل الثالث	: نمو الشخصية

الفصل الأول

بناء الشخصية

١ - تعريف الشخصية

كل صفة تميز الشخص عن غيره من الناس تؤلف جانباً من شخصيته . فذكاءه وقدراته الخاصة وثقافته وعاداته ونوع تفكيره وآراؤه ومعتقداته وفكرته عن نفسه من مقومات شخصيته ، كذلك مزاجه ومدى ثباته الانفعالي ومستوى طموحه وما يحمله في أعماق نفسه من مخاوف ورغبات ، وما يتسم به من صفات اجتماعية وخلقية كاللعاون أو التسامح أو السيطرة هذا كله إلى ما يتسم به من صفات جسمية كالقوة والجمال ورشاقة الحركات وحدة الحواس .. لذا نستطيع أن نعرف الشخصية بأنها جملة الصفات الجسمية والعقلية والمزاجية والاجتماعية والخلقية التي تميز الشخص عن غيره تمييزاً واضحاً .

غير أن الشخصية يبعد أن تكون مجرد حزمة من صفات مستقلة منعزلة بعضها عن بعض ، بل هي وحدة متكاملة من صفات يكمل بعضها بعضاً ويتفاعل بعضها مع بعض ، ويحور بعضها بعضاً ، فالذكاء والمثابرة والتعاون وغيرها لا تبدو فرادى في سلوك الفرد ، بل تبدو مجتمعة مندجة تطبع سلوكه بطابع خاص . ذلك أن كل سلوك مهما بدا بسيطاً هو تعبير عن شخصية الفرد بأكملها . فالشخص الذكي المثابر غير الغبي المثابر ، وقد يصبح الأول رجل أعمال ناجح في حين لا يصبح الثاني أكثر من بائع متجول . والشخص الذكي المتهور غير الذكي المتأنى كذلك الشخص المرح المتعاون يختلف سلوكه عن سلوك المرح الأناني أو المزاحم ، والمؤمن القوى خير من المؤمن الضعيف . وهنا نستطيع أن

نقدم للشخصية تعريفاً أدق فنقول إنها نظام متكامل من الصفات التي تميز الفرد عن غيره .

على أن هذه الصفات منها ما يبرز أثره ويثقل وزنه حين تحكم على شخصية فرد من الأفراد . فحدة الخواس أو قدرة الفرد على التذكر أو مهارته اليدوية أو استعدادة الدراسي .. لا يكون لها في العادة وزن كبير إذا قيست إلى قدرته على التعاون مع الناس ، أو على ضبط نفسه ، أو اتزانه الانفعالي ، أو مسايرته المعايير الاجتماعية والخلقية في بيئته « بل إن الذكاء نفسه قد يحجب أثره ما يتسم به الفرد من سمات اجتماعية وخلقية . فالدنيا تزخر بأذكاء فشلوا واهتزت شخصياتهم في أعين المجتمع من سوء علاقاتهم بالناس ، وبعبارة أخرى فظهر الشخصية البارز هو المظهر الاجتماعي وهذا ماحدا بكثير من العلماء إلى قصر الشخصية على الصفات الاجتماعية والخلقية دون غيرها من الصفات العقلية والجسمية .

الشخصية والخلق : الخلق هو الشخصية إذ ننظر إليها في ضوء المعايير الأخلاقية ، فنحكم على سلوك الشخص بأنه خير أو شر ، صواب أو خطأ ، فالسرقة والخيانة من صفات الخلق ، في حين أن التفاؤل أو الانطواء أو مرونة التصرف من صفات الشخصية . فالخلق جانب من الشخصية وليس الشخصية كلها . إنه نظام من الاستعدادات التي تمكننا من التصرف بصور ثابتة نسبياً -حيال المواقف الإخلاقية والعرف بالرغم من ضروب الاغراء .

الشخصية والمزاج : المزاج كما ذكرنا من قبل ، هو جملة الصفات التي تميز الحياة الوجدانية للفرد عن غيره (أنظر ص ١٧٤) ومن ثم فهو يؤلف جانباً من الشخصية لا الشخصية كلها . وهو جانب يتوقف في المقام الأول على عوامل وراثية منها حالة الجهازين العصبي والغدي الهرموني كما يتوقف عن عملية الأيض وعلى الصحة العامة للفرد . لذا كان من العسير تغيير الصفات المزاجية للفرد . فمن الصفات المزاجية ؛ مستوى الحيوية والنشاط ، والمرح أو العبوس ، والخلجل ، ودرجة الحساسية

للمثيرات ، والاندفاعية ، وتقلب المزاج .. غير أن «أولبرت» Allport يرى أنه يجب قصر صفات الشخصية على الصفات التي يكتسبها الفرد أثناء نموه وهو يتكيف مع البيئة . وبما أن الصفات المزاجية نتاج الوراثة في المقام الأول إذن يجب عدم اعتبارها من صفات الشخصية ، ولو أنها تقوم بدور هام في تلوين السلوك وأساليب التكيف التي يصطنعها الفرد.

الشخصية والذكاء : لا شك أن الشخص يتميز عن غيره بذكائه كما يتميز بقوة أخلاقه أو بسرعة غضبه . لذا فهو جزء متكامل من الشخصية كالحلق والمزاج لكن أغلب علماء النفس وأطباء النفس المحدثين يستبعدون الذكاء وغيره من القدرات العقلية من بناء الشخصية . فإذ أرادوا الحكم على شخصية فرد أو قياسها اقتصروا على صفاته الاجتماعية والحلقية والمزاجية أى الانفعالية ليس غير . وحجتهم في ذلك ما دل عليه التحليل العاملي من أن الارتباط بين الجوانب العقلية وغير العقلية من الشخصية لإرتباط ضعيف لا يعتد به ، وما دلت عليه الدراسات الكلينيكية من أن اضطرابات الشخصية لا تحترم نسبة ذكاء الفرد ؛ فالأمراض النفسية والأمراض العقلية والاندفاعية والقلق الزائد والانطواء الاجتماعي شائعة بين العاقرة قدر شيوعها بين ضعاف العقول . وفي حياتنا اليومية نرى أشخاصاً ذوي شخصيات ممتازة مع أن ذكائهم عادي أو دون المتوسط . وآخرين على ذكاء رفيع مع أن شخصياتهم من النوع المهتز أو المزعج . ويرى فريق آخر من العلماء أنه لا داعي لهذا الاستبعاد .

٣ - سمات الشخصية

نحن نحكم على شخصيات الناس في حياتنا اليومية أحكاماً عامة نخرج بها من انطباعات عامة ، فنقول إن فلاناً ذو شخصية قوية أو جذابة أو مسيطرة أو مهزوزة . غير أن علم النفس لا ترضيه هذه الانطباعات العامة ولا تغنيه . فهو ينظر إلى الشخص الذي تجرى عليه تجربة « أ » الذي يذهب إلى العيادة النفسية للاستشارة في مشكلة يعانيها ، أو الذي يذهب إلى مركز

التوجيه المهني طالباً معونته على إختيار مهنة . ينظر إلى هؤلاء نظرة تحليلية من زوايا مختلفة . هذه الزوايا هي ما تسمى «سمات» الشخصية أو «أبعاد» الشخصية dimensions ومفهوم البعد مستمد من مفاهيم العلوم الرياضية والطبيعية . وهو مفهوم عقلي نستنتجه ولا نلاحظه كمفهوم الدافع ومستوى الطموح والذكاء وغيرها .. فالأمانة والسيطرة والميل إلى اعتزال الناس وعقدة النقص والقدرة على احتمال الشدائد من سمات الشخصية (١) أو من أبعادها .

وسمات الشخصية لا عدلها ولا حصر ، لذا يحسن تصنيفها على النحو الآتي تصنيفاً عملياً يسهل دراستها ولو أنه تصنيف غير منطقي لأن اصنافه يتداخل بعضها في بعض .

١ - سمات جسمية : الصحة والجمال والقامة والصوت وسلامة الحواس وسرعة الحركة أو بطؤها ، رشاقها أو خرقها ، والمظهر العام للشخص ... من العوامل الهامة التي تؤثر في تقدير الفرد لذاته وتقدير الغير له بل وفي شعوره بالأمن وتوافقه الإنفعالي والإجتماعي بوجه عام . كما أن سمته وقوته ومظهره تؤثر في موقفه من الناس وموقفهم منه . فالطفل القميء قد يستبد به الشعور بالنقص أو يمضي يرثى لذاته إن رأى الناس تسخر منه أو تنذره عليه أو تذكره بعيبه أو تعطف عليه . وقد يهيؤه تكوينه البيولوجي للبلادة والحمول أو سرعة التعب أو الإسراف في النشاط بما يؤثر في صلاته بوالديه وفي نمو شخصيته . وحتى في سن الكبر فالبنية القوية قد تعين صاحبها على الوقوف من الحياة موقف المتحدى مما لا يقدر عليه الضعيف أو السقيم . ولذا ذكر أن العجز أو

(١) السمة لغة هي العلامة المميزة . وهي في علم النفس صفة ثابتة تميز الفرد عن غيره . فهي بهذا المعنى الشامل تضم المميزات الجسمية والحركية والعقلية والوجدانية والاجتماعية ، أى أنها تضم الذكاء والقدرات والاتجاهات والميول والعادات .. ويميز أحياناً بين السمة والقدرة . فالقدرة هي ما يستطيع الفرد أدائه والسمة هي أسلوبه المميز في الأداء ، أى كيفية استجابته .

العاهة الجسمية أو المرض المزمن قد يقف حجر عثرة في طريق نجاح الفرد ويكون مصدراً لقلقه وتوتره وشعوره بالدونية وعدم الأمن .. وسنرى فيما بعد تأثير الهرمونات في الحياة النفسية والبلوك .

٢ - سمات عقلية أو معرفية : الذكاء ، القدرات العقلية الخاصة .. والمعارف العامة والمهنية ، فكرة الفرد عن نفسه ، وجهة نظره وإدراكه للناس وللواقع ... هذه هي السمات التي يرى أغلب العلماء صرف النظر عنها في الحكم على الشخصية وقياسها

٣ - سمات وجدانية وانفعالية : الحالة المزاجية . الاستقرار الإنفعالي ضبط النفس ، سرعة الاحتياج « الاندفاعية .. من هذه السمات ما يرتبط ارتباطاً وثيقاً بتكوين الجهازين العصبي والغدي للفرد ، ومنها ما ينشأ من عملية التطبيع الاجتماعي للفرد كمستوى القلق والعدوان والشعور بالذنب .

٤ - سمات دافعية : كالرغبات والميول والإتجاهات والعواطف والمعتقدات والقيم . وهذه قد تكون شعورية أو لاشعورية .

٥ - سمات إجتماعية : الحساسية للمشكلات الإجتماعية ، الاشتراك في النشاط الإجتماعي ، موقف الفرد من السلطة ومن القيم الإجتماعية ، ميله إلى السيطرة أو الخضوع ، إلى التعاون أو التزاحم ، إلى المسالمة أو العدوان ، إلى الاكتفاء الذاتي أو الاعتماد على الغير .. كذلك السمات الخلقية كالصدق أو الكذب ، الأمانة والخداع .

والسمات التي تدخل في بناء الشخصية وتميز شخصيات الناس بعضها عن بعض هي السمات الثابتة ثباتاً نسبياً « أي التي يظهر أثرها في عدد كبير من المواقف ، وليست السمات الموقفية العارضة التي تتوقف على طبيعة الموقف « أو نوع العمل الذي يؤديه الفرد . فسمه السيطرة هي استعداد الفرد للظهور والتسلط في أكثر المواقف التي تعرض له - نقول في أكثرها لا في جميعها . والمثابرة استعداد للاستمرار في العمل رغم صعوبته وجفافه في مواقف كثيرة يختلف فيها نوع العمل . والشخص الذي

يتسم بالأمانة ليس الشخص الذى يتصرف بأمانة في جميع المواقف والظروف على اختلافها ، بل هو الذى يتصرف بأمانة في عدد كبير منها وفي ظروف أتيح له فيها أن يكون غير أمين . ولو أتقن لشخص سمته ضبط النفس أن يثور مرة أو مرتين إبان فترة طويلة من الزمن فهذا لا ينفي عنه سمة ضبط النفس . ولو كنت تغضب من شخص معين فهذه استجابة شرطية إنفعالية نوعية مرهونة بموقف معين ، أما إذا كنت تغضب في مواقف كثيرة : من رئيسك ومرءوسك وزوجتك وزملائك وأقاربك .. في مسائل السياسة والعقيدة والاقتصاد .. فهذه سمة . من هذا نرى أن نفور الفرد من طعام معين أو تفضيله ثوباً معيناً أو محافظته على المواعيد في عمله فقط لاتعتبر من سمات شخصيته .

فالسمة هي استعداد أو ميل عام ثابت نسبياً إلى نوع معين من السلوك .

السمة متصل بين طرفين continuum

يميل الإنسان إلى أن يرى من الأمور إلا أطرافها غافلاً عما بين الطرفين من درجات ومستويات وسطى : فإما سواد أو بياض ، وإما صحة أو مرض ، نوم أو يقظة ، شعور أو لا شعور ، ولا شيء بين الطرفين ، غير أن المنحنى الاعتدالى يعلمنا أن الناس لا ينقسمون إلى مجموعتين متمايزتين من عمالقة وأقزام ، أو عباقرة وأفدام ، أو مسيطرين وخانعين . بل تتوزع هذه السمات وغيرها بينهم توزيعاً متصللاً لا ثغرات فيه من طرف إلى آخر ، وأن السواد الأعظم منهم وسط بين هذين الطرفين وخير طريق لتدارك هذا الخطأ هو أن نتصور السمة (البعد) كالثقة بالنفس مثلاً ، على أنه خط مستقيم متدرج يمتد بين نقطتين أو قطبين ، أحدهما يمثل أكبر قدر من الثقة بالنفس (درجة ١٠٠ مثلاً) والآخر يمثل أقل قدر من هذه السمة (درجة صفر) في حين يمثل منتصف الخط الدرجة الوسطى (٥٠) وبذا نستطيع أن نحدد لكل شخص نقيس لديه هذه السمة موضعاً معيناً على هذا الخط — هذا ينطبق على أغلب سمات

الشخصية . وعلى هذا فبدل أن نقول إن فلاناً مثابر ينبغي أن نقول إنه يتسم بالمثابرة بقدر قليل أو كبير .

السمات الأساسية والسطحية :

يبدو للبعض أن يتساءل عن عدد السمات المختلفة التي تتكون منها الشخصية ؟ وهذا سؤال عسير . وأكبر الظن أننا لو استنبأنا قواميس اللغة لوجدناها تحتوي على آلاف من أوصاف الشخصية وسماتها . غير أن كثيراً من هذه السمات غالباً مايعنى أو يكاد يعنى نفس الشيء ، أى غالباً ما تكون مترادفة أو متداخلة أو متقاربة : كالقلق والخوف والرغبة والتوجس والجزع والانزعاج وإضطراب البال(١) . وتحاول مدرسة تحليل العوامل التي سبق أن أشرنا إلى جهودها في باب الذكاء ، تحاول الكشف عن أقل عدد من السمات الأولية الأساسية التي يتكون منها بناء الشخصية الأساسي .. إن تصرفاتنا اليومية المختلفة تصدر عن سمات سطحية ظاهرة ، وهي سمات متداخلة أو متقاربة أو مترادفة كما ذكرنا ، ألا يمكن رد هذه الكثرة الكثيرة من السمات إلى قلة من السمات الأساسية أو الأولية تكون هي المصدر والأساس أو السبب في السمات السطحية ؟ وتستخدم هذه المدرسة في بحوثها ، كما قدمنا ، معاملات الارتباط كمنهج إحصائي للاستدلال على مدى تداخل السمات أو استقلالها . فلو كان معامل الارتباط مرتفعاً بين اختبار يقيس سمة التفاضل مثلاً وآخر يقيس سمة المرح ، كان هذا دليلاً على أن التشابه بين السمتين كبير ، أو على وجود سمة أساسية غير ظاهرة تجمع بينهما . ولو كان المعامل منخفضاً فهذا دليل على أن التشابه بينهما طفيف أو لا يعتد به أما إن كان المعامل صفراً فهذا دليل على أنهما سمتان مستقلتان لا صلة بين أحدهما والأخرى ولو ظهر أن الارتباط مرتفع بين سمات الخجل وشدة الحساسية وتجنب

(١) مايسميه بعض الباحثين (حيوية ونشاطاً) يسميه آخرون (تحدياً أو عدوانية)

ويسميه فريق ثالث (ميلاً إلى السيطرة والتسلط) ويسميه فريق رابع (جرأة أو مخاطرة أو استعراضية) .

الاجتماع بالناس ، قيل إن هذه السمات تصدر عن مصدر واحد هو سمة أولية أساسية .

ومن السمات الأولية أو العوامل التي كشف عنها بعض أتباع هذه المدرسة وأكد وجودها : السيطرة أو الخضوع ، الذكورة أو الأنوثة ، الاستقرار الانفعالي ، الاندفاعية ، حب الاجتماع بالناس ، التأمل الفكرى ... كما وجد «جلفورد» Guilford أن الخجل shyness سمة أساسية تصدر عنها السمات السطحية الآتية :

١ - ميل الفرد إلى أن يتوارى في المناسبات الاجتماعية .

٢ - ميله إلى تحديد معارفه بقلّة يختارها .

٣ - ضجره من التعرف على أغلب الناس .

٤ - ميله إلى أن يظل صامتاً حين يخرج في جماعة .

٥ - عزوفه عن الحديث علانية .

٦ - تفضيله عدم التزعم في النشاط الاجتماعى .

٧ - استصعابه الحديث مع الغرباء .

أبرزك وبناء الشخصية :

يحاول Eysenck ومعاونوه في جامعة لندن وصف الشخصية بأقل عدد ممكن من «السمات العريضة» أو الأبعاد أو المحاور الرئيسية المستقلة غير المتداخلة ، وذلك عن طريق الإختبارات الموضوعية الثابتة الصادقة : فنهجه التجريب والقياس ، وأداته التحليل العاملى . وبعبارة أخرى فهو يطبق المنهج الاحصائى في قياس الشخصية بطريقة موضوعية . وقد خلص إلى أن لكل شخصية من الشخصيات أربعة أبعاد رئيسية تعتبر كافية لوصف بنائها :

١ - بعد الذكاء .

٢ - بعد يمتد من الانبساط إلى الانطواء .

٣ - بعد يمتد من النضج الانفعالى إلى الفجاجة الانفعالية أو العصبانية وهى استعداد الفرد للاصابة بالعصاب وهو المرض النفسى إن تعرض لضغط شديد .

٤ - بعد يمتد من حالة سواء الشخصية إلى الذهانية وهى استعداد الفرد للاصابة بالذهان وهو المرض العقلى .

على هذه الأبعاد الكبرى المستقلة يتفرع عدد ضخم من الأبعاد أو السمات الفرعية الصغرى التى هى أساس تصرفاتنا اليومية . فن السمات الفرعية التى يحتضنها بعد النضج الانفعالى : المثابرة ، القابلية للإحياء ، مستوى الطموح ، القصور النفسى ، سرعة تكيف الابصار للظلام .

وهذه السمات الفرعية متصلة متداخلة - بعكس السمات الرئيسية - بمعنى أن الشخص الذى يتفوق فى سمة المثابرة ينزع إلى التفوق فى سمة مستوى الطموح والقابلية للإحياء وغيرهما من السمات الفرعية التى تندرج تحت بعد النضج الانفعالى وهذا يعيننا على التنبؤ. فن كانت درجته عالية فى اختبار للمثابرة مثلاً فن المرجح أن تكون درجته عالية فى اختبارات مستوى الطموح والقابلية للإحياء وغيرهما من السمات الفرعية التى يسلكها بعد النضج الانفعالى .

ويتعين نوع شخصية الفرد بجملة مواضعه المختلفة على الأبعاد الأربعة الرئيسية للشخصية . فشخصية فرد مرتفع الذكاء ، شديد الانطواء ، معتدل فى نضجه الانفعالى تختلف عن شخصية فرد آخر متوسط الذكاء معتدل فى انطوائه ، ويشغل موضعاً مرتفعاً على بعد النضج الانفعالى .

ويختم أيزنك بحوثه بأن تحليلاته الاحصائية لم تتح له الفرصة بعد لتكوين نظرية متكاملة لتفسير الشخصية الانسانية ، بل يعتقد فوق هذا أن مثل هذه النظرية لم توجد بعد .

٣ - تكامل الشخصية

التكامل بمعناه العام هو انتظام وحدات صغيرة مختلفة فى وحدة

منسجمة أكبر وأرقى. والوحدة المتكاملة ليست مجموعة من أجزاء مستقلة مرصوفة ، بل أجزاء متفاعلة بينها علاقات ويجمعها تنظيم معين . ومن أمثلة التكامل في العالم الفيزيقي : المجموعة الشمسية واللحن الموسيقي واللون الأبيض .. واللوحة الفنية وحدة متكاملة بالرغم من اختلاف أجزائها في الشكل واللون والرسم . وفي العالم البيولوجي جسم الكائن الحي . وفي العالم الاجتماعي الأمة المستقرة والجيش . وفي العالم السيكلوجي الشخصية السوية المتزنة ، فالشخصية المتكاملة هي الشخصية التي انتظمت سماتها المختلفة في وحدة منسجمة الأجزاء ، يكمل بعضها بعضاً ، ولا يصطرح بعضها مع بعض .

خصائص الوحدة المتكاملة :

كل وحدة متكاملة تتألف من عناصر وعلاقات بين هذه العناصر وبعبارة أخرى لكل وحدة متكاملة تنظيم معين. وقد تتساوى وحدتان في عدد ما تحتويه كل منهما من عناصر لكنهما تختلفان اختلافاً كبيراً لاختلافهما في التنظيم . فن أربع نقط نستطيع تكوين أشكال هندسية مختلفة ، ومن عشر نغمات موسيقية يمكن تأليف ألحان شتى ، ومن ألف طوبة يمكن بناء مخزن أو جراج أو فيلا . كذلك الحال في الشخصيات المتكاملة ، فكما أن وجوه الناس يحتوي كل منها على عينين وأذنين وفم وشفتين ، لكننا لا نجد وجهين متشابهين كل التشابه. كذلك قد يشترك بعض الناس في كثير من سمات شخصياتهم ، كالحوية والثقة بالنفس والبشاشة والتسامح والروح الاجتماعية ومع هذا تتمايز شخصياتهم ويختلف بعضها عن بعض اختلافاً كبيراً وذلك لاختلاف بروز هذه السمات وقوتها من شخصية إلى أخرى .

من هذا نرى أن الشخصية أكثر من مجموعة من السمات لأنها سمات وتنظيم يعكس ما بين هذه السمات من علاقات ، وتأثير بعضها في بعض . وعلى هذا فجرد حصر سمات الشخصية لا يعطى وصفاً صحيحاً عنها لأنه يغفل عن التنظيم وهو الذي يفرغ على كل شخصية طابعها ويميزها عن غيرها .

وقد يتساوى شخصان في سمتي السيطرة وحجب التملك من حيث القوة والبروز ، ومع هذا تختلف شخصية احدهما عن الآخر . هنا يدل الفحص الدقيق على أن التملك عند الأول وسيلة للسيطرة على الناس وأن السيطرة لدى الثاني وسيلة للاستحواذ والتملك .

وترى مدرسة الجشطت أن لكل وحدة متكاملة خصائص فذة فريدة ليست مجموع خصائص أجزائها . فللماء خواص غير مجموع خصائص الأوكسجين والهيدروجين . ولحن الموسيقى في جملته خصائص غير مجموع خصائص نغماته . وللشخصية السوية خصائص ليست مجموع خصائص سماتها المختلفة فقد توصف الشخصية بالجمود أو سهولة التكيف ، وهي خصائص تميز بها من حيث هي كل ووحدة .

ولو حللنا الوحدة المتكاملة عناصر وأجزاء فقدت خصائصها الفريدة . فلو حللنا الماء إلى عنصريه فقد خاصته الأساسية وهي إرواء الظمأ ، ولو فككنا جسم الانسان أصبح جثة هامة . ولو حللنا الشخصية (وهي صيغة) إلى سماتها ودرسنا هذه السمات فرادى فإن هذا التحليل يمزق وحدة الشخصية ولا يعلمنا عن الشخصية الحية إلا كما تعلمنا العلامات الموسيقية المنقوشة على الورق عن اللحن الموسيقى .

غير أن الضرورة العلمية تضطرنا أحياناً إلى تحليل الشخصية إلى سمات لسهولة وصفها ودراستها وفهمها ويكون هذا الفصل عن طريق الفكر والتجريد الذهني ليس غير - لكن هذا التحليل يجب ألا يجعلنا نغفل عما بين المفصولات من علاقات ، أى يجب ألا بعمينا الشجر عن رؤية الغابة . بل يجب أن نعقب على هذا الفصل بنظرة (تأليفية) تنظر إلى الشخص في جملته بعد أن نكون قد جسسنا نبضه في نواح مختلفة من شخصيته .

شروط التكامل :

لتحقيق تكامل الشخصية شروط بيولوجية ونفسية واجتماعية مختلفة منها سلامة الجهازين العصبي والغدي ، فان كانا في حالة سلامة فاهم عامل

لتحقيق التكامل هو خلق الشخصية من الصراعات النفسية العنيفة ، الشعورية واللاشعورية ، كالصراع بين غرائز الفرد وضميره ، بين نزواته وحاجته إلى احترام نفسه ، أو بين مايريد الفرد وما يقدر عليه بالفعل ، أو بين ما تنطوي عليه نفسه من معتقدات وأفكار وقيم وانحيازات وأطماع مختلفة مثل الشخصية المتكاملة كمثل فريق من لاعبي كرة القدم يكمل بعضهم بعضاً ويشد بعضهم أزر بعض ويتكاتفون جميعاً من أجل هدف واحد ولئن دب التناحر والشقاق بينهم كان مصيرهم الهزيمة والانهيار . لذا فوجود هدف يسعى إليه الفرد في حياته من أقوى العوامل في تخفيف حدة ما يعانيه من صراعات نفسية أو في إزالتها .. أى أنه من أقوى العوامل في تماسك الشخصية وتكاملها . فالهدف يقي الفرد من أن يكون نهبا للظروف الخارجية ومن الخضوع للسلطان والمال والقوة والمغريات .

فالتكامل وحدة وتوازن وتوافق . إنه الوحدة في التنوع ، والاتلاف في الاختلاف وهذا هو الجمال . وعدم التكامل يعنى الانقسام والفرقة والاضطراب والتكامل شرط ضرورى للصحة النفسية والتوافق الاجتماعى السليم كما سنرى فيما بعد .

ونشير أخيراً بأنه ليست هناك شخصيات على درجة تامة من التكامل ، لكن هناك حداً أدنى للتكامل تتعرض الشخصية بعده إلى التفكك والانهيار .

٤ - طرز الشخصية

اهتم الانسان منذ القدم بتصنيف من يعاشره من الناس شخصيات مختلفة يرجعها إلى طرز معينة . ويقصد بالطراز type فئة أو صنف من الأفراد يشتركون في نفس الصفات العامة وإن اختلف بعضهم عن بعض في درجة اتسامهم بهذه الصفات أو هو مجموعة من السمات المترابطة .

الطرز المزاجية :

من أشهر هذه التصنيفات التصنيف الرباعى القديم الذى يعزى إلى هوقراط والذى يقسم الناس وفق المزاج الغالب لديهم إلى :

١ - الطراز الدموى : وصاحبه متفائل مرح نشط ممتلىء الجسم

سهل الاستثارة سريع الإستجابة ، لا يهتم إلا باللحظة الحاضرة ، ولا يأخذ الأمور جدأ ، ومن أظهر ما يميزه الثقل في السلوك . وهو من يعرف في اللغة الدارجة « بالهوائى » .

٢ - الطراز الصفراوى : قوى الجسم طموح عنيد ، وأهم ما يميزه حدة الطبع وسرعة الغضب .

٣ - الطراز السوداوى : متأمل بطيء التفكير لكنه قوى الانفعال ثابت الاستجابة ، يعلق أهمية بالغة على كل ما يتصل به . يجد صعوبة في التعامل مع الناس . وأهم ما يميزه الوجوم والانقباض والانطواء والتشاؤم .

٤ - الطراز البلغمى أو اللمفاوى : بطيء الاستثارة والاستجابة ، خامل بليد ، ضحل الانفعال ، يدين يميل إلى الشره .

وقد زعم القدماء أن كل طراز يرجع إلى غلبة عنصر أو «مزاج» خاص في الجسم : الدم أو الصفراء أو البلغم أو ما أسموه بالسوداء ومن الطريف أنهم كانوا يرون أن الشخصية السوية المتزنة تنشأ من توازن هذه الأمزجة الأربعة كما نقول اليوم لأنها نتيجة توازن بين مفرزات الغدد الصم . فإن تغلب أحد هذه الأمزجة على الآخر نشأ الطراز أو الاضطراب النفسى وقد ظل هذا التصنيف قائماً من العصور القديمة حتى القرن ١٩ .

الطرز الجسمية :

هناك اعتقاد شائع بأن الناس يمكن تصنيفهم طرزاً جسمية ، وأن الطراز الجسمى يحدد شخصية صاحبه على نحو ما . من أمثال هذه التصنيفات التى لاقت رواجاً في العصر الحديث تصنيف «كرتشمير» kretschmer الذى زعم أن هناك ثلاثة طرز جسمية .

١ - الطراز المكتنز pyknic وهو القصير السمين ويتميز صاحبه بالمرح والانبساط والصرامة وسرعة الثقل في مشاعره فهو سريع الفرح سريع الحزن ويتميز بسهولة عقد الصداقات .

٢ - الطراز الواهن asthenic وهو الطويل النحيل ، ويتميز صاحبه بالانطواء والاكتئاب ، والحساسية الشديدة .

٣ - الطراز الرياضي athletic ويتميز بالنشاط والعدوانية .

غير أنه سرعان ما ظهر أن الناس أكثر من أن تصنف إلى هذه الطرز وحدها ليس غير ، وأن أصحابها لا يتحتم أن تكون سماتهم كما ذكر كرتشمير . فقد ظهر من إحدى الدراسات أن ٥٠٪ من الطراز المكتنز يتسمون بالانبساط وأن ٣٠٪ يتسمون بانطواء .

الطرز الهرمونية :

يصنف «برمان» Berman الأمريكي الشخصيات حسب النشاط الهرموني السائد لديهم . فهناك الطراز الدرقي وصاحبه متهور سهل الاستثارة ، قلق نشط ، يميل إلى العدوان . وهناك الطراز الادرنايني وصاحبه مثابر نشط قوى ، أما الطراز الجنسي فصاحبه خجول يسهل استثارته للضحك والبكاء في حين أن الطراز النخاعي يتميز أفراداه بضبط النفس والسيطرة عليها ، أما الطراز التيموسى فصاحبه ذو نزعة لواطية ويتميز بانعدام المسئولية الخلقية .. ولقد أطلق برمان وأتباعه على الغدد الصم اسم «غدد الشخصية» أو «غدد المصير» يشيرون بذلك إلى أننا نرث جهازاً غذياً يطبع شخصياتنا ويوجهها إلى الخير أو الشر ، إلى الصحة أو المرض فما طرأ على شخصية «بونابرت» من تغير أثناء حملته على روسيا وبعدها يرجع إلى قصور في غدته النخامية . ولو قد حدث ما يحول دون ذلك لتغير وجه التاريخ .. ومما يلاحظ في هذا التصنيف أن أصحابه يغفلون أثر العوامل الاجتماعية والثقافية اغفالا تاماً فيما بين الشخصيات من فوارق .

الطرز النفسية :

يرى «يونج» Jung الطبيب النفسى السويسرى أن الناس يمكن تصنيفهم من حيث أسلوبهم العام في الحياة واهتماماتهم الغالبة إلى منطو ومنبسط .

فالمنطوي introvert يؤثر العزلة والاعتكاف ويجد صعوبة في الاختلاط بالناس فيقصر معارفه على عدد قليل منهم ويتحاشى الصلات الاجتماعية ، ويقابل الغرباء في حذر وتحفظ ، وهو شديد الحساسية للملاحظات الناس ، يخرج شعوره بسهولة . وهو كثير الشك في نيات الناس ودوافعهم . شديد القلق على ما قد يأتي به الغد من أحداث ومصائب يطير صوابه في ساعات الحرج والشدة .. يهتم بالتفاصيل ويضخم الصغائر متقلب المزاج دون سبب ظاهر . يستسلم لأحلام اليقظة ويكلم نفسه . كثير الندم والتحسر على ما فات . يسرف في ملاحظة صحته ومرضه ومظهره الخارجى لا يعبر عن عواطفه في صراحة . وهو إلى جانب هذا دائم التأمل في نفسه وتحليلها ، يهتم بأفكاره ومشاعره أكثر من اهتمامه بالعالم الخارجى . ويفكر طويلا قبل أن يبدأ عملا فإن انهار وأصيب بمرض نفسى كان نصيبه العصاب الوسواسى . وهذه الصفة الأخيرة قد تحققت تجريبياً على يد «أيزنك» .

أما المنبسط extravert فعلى العكس من ذلك . يقبل على الدنيا في حيوية وعنف وصراحة ، ويصافح الحياة وجها لوجه ، ويلأثم بسرعة بين نفسه والمواقف الطارئة ، ويعقد مع الناس صلات سريعة « فله أصدقاء أقوياء وأعداء أقوياء . لا يحفل بالنقد » ولا يهتم كثيراً بصحته أو مرضه أو هندامه أو بالتفاصيل والأمور الصغيرة ، وهو لا يكتم مايجول في نفسه من انفعال . ويفضل المهن التى تتطلب نشاطاً وعملاً واشتراكاً مع الناس . إن انهار وأصيب بمرض نفسى كان نصيبه الهستيريا . وقد تحققت هذه الصفة أيضاً تجريبياً على يد «أيزنك» .

نقد الطرز :

هذه التصانيف وغيرها تشترك جميعاً في بعض العيوب ، منها أنها تشعر بوجود حدود فاصلة حاسمة بين الطرز بعضها وبعض « والواقع أن الطرز لا تمثل إلا الحالات المتطرفة الشاذة من الشخصيات ، وأن السواد

الأعظم من الناس خليط منها على درجات كبيرة متفاوتة . من ذلك أنه لما صيغت اختبارات تقيس الانطواء والانبساط وطبقت على أعداد كبيرة من الناس وجد أنهم لا ينقسمون إلى مجموعتين متمايزتين من المنطوين والمنبسطين ، بل أن أكثرهم وسط بين ذلك وفق المنحنى الاعتدالى . أى يبدو أن الانطواء فى بعض المواقف والانبساط فى أخرى ، وعلى هذا فمن الخطأ أن نقول إن الإنسان إما منطو أو منبسط . لأن الانطواء والانبساط لا يمثلان إلا الطرفان ، بل الأصوب أن نقول إنه منطو أو منبسط بقدر قليل أو كبير . وقد تتجاوز فتقول إن فلاناً منطو وهذا يعنى أن مظاهر الانطواء تبدو لديه أكثر مما تبدو لدى متوسط الناس . ثم إن نظريات الطرز لا تنظر إلى الشخصية إلا من جانب واحد أوجانب محدودة ولا تحفل بما بين الشخصيات من فوارق أخرى هامة . فالمنطوى قد يكون ذكياً أو غيباً ، طموحاً أو متخاذلاً ، أنانياً أو إثارياً . مثابراً أو غير مثابر .. وبعبارة أخرى فالطرز تؤكد أوجه الشبه وتغفل عن أوجه الاختلاف بين الناس . وبذا تعطى صورة مشوهة للفرد . هل شخصان منطويان هما نفس الشيء ؟ .

ومما تجدر الإشارة اليه بهذا الصدد ما دلت عليه دراسات التحليل العاملى من أن كلا من الانطواء والانبساط ليس بعداً بسيطاً واحداً من أبعاد الشخصية ، بل بعد مركب من خمسة أبعاد فرعية مستقلة (عقلية واجتماعية وانفعالية) :

- (١) الانطواء أو الانبساط الاجتماعى (اعتزال الناس فى مقابل الأنسة بهم)
- (٢) « الفكرى (التأمل الذاتى فى مقابل التفكير العملى)
- (٣) الانقباض أو انشراح الصدر (الميل إلى التشاؤم والتعاسة والشعور بالذنب والدونية فى مقابل التفاؤل والانشراح) .
- (٤) الثقلب الوجدانى (ارتفاع الحالة المزاجية وهبوطها دون سبب ظاهر فى مقابل الثبات المزاجى) .
- (٥) التهوينية (الميل إلى التخفيف من الأعباء وعن حمل الهموم ، وعكسه الميل إلى أخذ الأمور عسفاً لا هوناً) .

الفصل الثاني

الحكم على الشخصية

١ - أهدافه وطرقه

للحكم على الشخصية وقياسها أهداف عملية وعلمية مختلفة . فن الأهداف العملية : التوجيه المهني والاختيار المهني وتشخيص أسباب سوء التوافق لدى المشكلين والجانحين ومضطربي الشخصية وقياس مدى التحسن في العلاج النفسي .. أما الأهداف العلمية فتدور حول دراسات نظرية للإجابة على أسئلة كالاتية : كيف تتغير شخصية الفرد بتقدمه في العمر؟ ماصلة الشخصية بالوضع الاجتماعي الاقتصادي للفرد؟ هل تختلف التوائم الصنوية في شخصياتها؟ ما أثر البيوت المعيبة المخططة في شخصيات من ينشئون فيها من الأطفال ؟

الاتجاه التحليلي (١) والاتجاه الكلي (٢) :

يرى علماء النفس التجريبيون الذين لا يرضون بغير القياس الموضوعي للشخصية ، وعلى رأسهم أتباع مدرسة المثير والاستجابة ومدرسة التحليل العامل أن الشخصية مجموعة من سمات ، وأن السمات يمكن أن تقاس فرادى ، وأن تحليل الشخصية إلى سمات لا يمس وحدة الشخصية ، لأن المحرب يعزل السمات عن الوحدة المندجة فيها عن طريق التجريد الذهني ، كما يعزل عالم الفيزيكا الطول والوزن والصلابة وغيرها من خصائص المادة و يقيس كلا منها على حدة . فليست السمات إلا صورا فتوغرافية تؤخذ للفرد بأجمعه من زوايا مختلفة . لذا يستخدم هؤلاء الاختبارات والاستخبارات وموازين التقدير للحكم على الشخصية وقياسها ويرون أن هذه هي الطريقة الصحيحة .

Holistic (٢)

Analytic (١)

ويرى أتباع مدرسة التحليل النفسى ومدرسة الجشطت والأطباء النفسيون أن الشخصية تنظم دينامى لا يقبل التجزئة « لأنه ليس مجرد مجموعة من سمات بل مجموعة بين أجزائها تفاعل وعلاقات . فالطريقة الحقه للحكم على الشخصية هى دراسة الإنسان بكليته لا دراسة سمات مجردة منعزلة . فالشخصية وحدة « والوحدة أكثر من مجموع أجزائها « والسمات الجزئية لا يمكن أن تفهم إلا على ضوء البناء الكلى للشخصية . لذا يتبع هؤلاء طريقة «المقابلة الشخصية» ، وطريقة التداعى الحر وتأويل الأحلام « وطريقة ملاحظة السلوك الكلى للفرد فى مواقف وظروف مختلفة « وطريقة الاختبارات الاسقاطية وغيرها من الطرق التى توسم بأنها طرق اجمالية ذاتية .. ثم يبنون حكمهم على ما يخرجون به من انطباع عام لا على النتائج العددية والكمية لاختبارات تقيس السمات . ذلك أن هذه الاختبارات فى رأيهم « تمزق «الشخصية الكلية» وتذهب بوحدها(انظر ص ٤٦٧) . وإليك تفصيلاً لأهم طرق الحكم على الشخصية وقياسها.

٢ - المقابلة الشخصية

المقابلة الشخصية أو الاستبار interview هى حديث أو مجموعة أسئلة شفوية يوجهها شخص أو عدة أشخاص إلى آخر بقصد الحصول على معلومات معينة عن شخصيته وسلوكه أو للتأثير فيه . والمقابلة طريقة معروفة لاختيار المرشحين للمهن والاعمال ، كما أنها طريقة من طرق التشخيص والعلاج النفسى .

والمقابلة وسيلة ضرورية للتأليف بين المعلومات التى تجمع عن الفرد من مصادر مختلفة : من التقارير التى تكتب عنه والاختبارات التى تجرى عليه وطلب الاستخدام الذى يقدمه ، وما يقوله الآخرون عنه . كما أنها ضرورية كأداة للحكم على الفرد فى جملته بعد أن نكون قد قسنا بعض قدراته وسماته . هذا إلى أنها تعيننا على التحقق من صحة المعلومات والاجابات التى نشك فيها والتى نكون قد حصلنا عليها من إجراء امتحان تحريرى على الفرد أو تقديم استفتاء اليه . والمقابلة أداة ضرورية وهامة فى «دراسة الحالة» — أنظر المنهج الكلينىكى (ص ٦١) .

ومع ما للمقابلة من فوائد فلها عيوب تحد من قيمتها كوسيلة للحكم على الشخصية ، منها تأثير الحكام في تقديراتهم بالانطباع العام الذي يأخذونه من المحكوم عليه . فان كان انطباعا سارا مرضيا أو سمة بارزة في ناحية مالوا إلى تقديره تقديرا جيدا في جميع السمات التي يريدون تقديرها لديه ، وإن كان انطباعا سيئا أو منافرا مالوا إلى الغض من شأنه في جميع هذه السمات . وتعرف هذه النزعة «بالأثر الهالى» halo effect .

وقد وجد عن طريق الدراسات التجريبية أن الشخص الذى يقوم بدور الحكم إن كان يحمل في أعماق نفسه سمات مكبوتة أى لا يفتن إلى وجودها كالنصب أو العدوان فانه يبالغ في تقدير هذه السمات لدى غيره . أما ان فطن إلى وجودها كان أقرب إلى العدل في حكمه على الناس . فاستبصار الحكم في عيوبه وانحيازاته شرط ضرورى لصواب أحكامه . وهناك مثل يقول : من خفيت عنه عيوبه خفيت عنه محاسن غيره . وقد أشرنا من قبل إلى ان المقابلة فشلت فشلا ذريعا في انتقاء طلبة الجامعة (انظر ص ٤٣١) من أجل هذا كان لابد من تهذيب المقابلة وتدارك ما بها من عيوب وذلك عن طريق :

١ - تقنينها من ناحيتي الشكل والموضوع أى تحديد وتوحيد ظروف إجرائها ، ونوع الأسئلة التي تلى فيها ، وشكل هذه الأسئلة ، وطريقة القائها حتى يفهمها الجميع على حد سواء ، هذا إلى تحديد معنى السمات التي يراد الحكم عليها تحديدا إجرائيا دقيقا بحيث تكون واضحة مفصلة إلى عناصر مختلفة وليست مبهمة فضفاضة يفهمها كل حكم فيها خاصا كالسمات الآتية : رباطة الجأش ، سعة الحيلة ، سرعة البديهة ، ضيق الصدر . من أجل هذا كثيرا ما تطبع أسئلة المقابلة حتى يراعيها الحكم ولا يسرف في الحيود عنها .

٢ - تدريب الحكام باشراف اخصائيين حتى يتسنى للحكم أن يقيم بينه وبين من يحكم عليه علاقة ودية فلا يلبث أن يكسب ثقته وأن يظهر على مواطن الحرج وأسباب التكلف أو التوتر عنده . وحتى يستطيع التمييز بين

الاستجابات اللاصقة بشخصية المفحوص وبين الاستجابات الطارئة المؤقتة التي ترجع إلى موقف المقابلة وأن يبنى حكمه على الاستجابات الثابتة وحلها وقد وجد أن التدريب العملي ذو قيمة ملحوظة في زيادة استبصار الحكم وابتعاده عن الأحكام السطحية السريعة .

٣ - من وسائل تهذيب المقابلة تعدد الحكماء الذين يشتركون . فالحكم الواحد عرضة للتحيّز ، ولكن التحيز لدى عدد من الحكماء يغلب ألا يكون في اتجاه واحد بل في اتجاهات مختلفة يرجع أن يعادل بعضها بعضاً . ومن المفيد أن يناقش الحكماء تقديراتهم وأن يحاولوا التوفيق بينها فذلك أفضل من قيام كل منهم بتقديره مستقلاً عن الآخر . ومن بعض الدراسات التجريبية أن أثر العوامل الذاتية في المقابلة يقل حين يتفق الحكماء على أهداف المقابلة وما يمكن استخلاصه منها وللنواحي الهامة وغير الهامة فيها .

ويجدر بالشخص الذي يقوم بالمقابلة ان يراعى :

(١) ان الانطباعات الأولى التي يأخذها عن المفحوص غالباً ما تكون مضلة .
(٢) أن تعبير الوجه ورنه الصوت والحركات والايماعات كثيراً ما تكون أصدق في الإفصاح عن المشاعر من الالفاظ . بل كثيراً ما تسيء الالفاظ التعبير عن المشاعر .

(٣) أن مالا يقوله المفحوص قد يكون أهم مما يقوله .

(٤) الانصات وعدم المقاطعة .

(٥) ليس المهم ما يقوله المفحوص بل الكيفية التي يجيب بها .

موجز القول أن المقابلة من وسائل الحكم الذاتية اى التي تعتمد على الحدس والاستبصار الوجداني والانطباعات الذاتية أكثر من اعتمادها على الأدلة الموضوعية . فهو من وسائل الفنان لا من وسائل العالم . لكنها لا بد منها في الوقت الحاضر .

٣ - التداعى الحر وتأويل الأحلام

التداعى الحر منهج ابتكره « فرويد » لجوب الحياة النفسية اللاشعورية

ولارتدادها والكشف عما تنطوى عليه من عوامل وعمليات ودوافع وذكريات
دقيقة . وهو الطريقة الرئيسية التي يستخدمها المحللون النفسيون لجمع معلومات عن
شخصية المريض ولعلاجه أيضاً ولقد ثبت أنها تكشف عن نواحي خافية من
الشخصية ذات دلالة وصلة وثيقة بما يعانيه المريض من أعراض . ففي
التداعي الحر يسترخي المريض على متكأ « ثم يشجعه المحلل على أن يطلق
العنان لخوابره وأفكاره فيذكر كل ما يرد على ذهنه دون أن يهتم بمعناها أو
تماسكها أو ما قد تنطوى عليه من دلالات تافهة أو غريبة أو مخجلة فلا يحاول
ضبط نفسه عن ذكرها بل يستسلم لها استسلاماً . هذا والمحلل يقط
لما يبدو على وجه المريض من انفعال أو لما يأتيه من حركات عصبية أو لما
يتورط فيه من زلات لسان أو لما يعتريه من تلثم أو تردد أو توقف أو
تخرج أو تأخر في تسلسل التداعي ، أو لما قد يدلى به من تعليق أو اعتراض
على عملية التداعي « بل يتخذ المحلل من هذا كله دلائل صوتها أعلى من
صوت المريض نفسه . وقد يتدخل المحلل أحياناً ليشجع أو يوجه أو يستفسر
أو يطلب من المريض أن يزيد من كلامه عن ناحية خاصة يرى المحلل فيها
موطناً من مواطن الحرج ، إذ ربما كانت لها صلة بشئ يكتمه المريض في
قرارة نفسه .

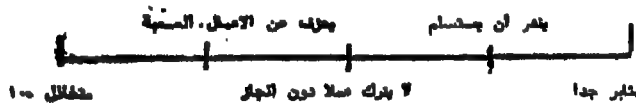
وتكون نقطة البدء في التداعي إما بعض الأعراض التي يعانيها المريض ،
أو حلم رآه في نومه ، أو فلتة لسان تورط فيها « أو ملاحظة أدلى بها ، أو أى
مظهر آخر لحياته اللاشعورية .. ويستعين المحللون بالتداعي الحر للتنفذ إلى
باطن الأحلام وتأويلها . فالأحلام « كما يقول فرويد « هي الطريق الأمثل
إلى اللاشعور . وذلك مع حث المريض على أن يتكلم عن خبرات طفولته
خاصة .

ومما يذكر أن المريض تعتريه أثناء جلسات التحليل النفسي انفجارات
انفعالية فيبكي أو يصيح أو يغضب أو يشمئز أو يسب ويلعن — وذلك حين
تكشف له النواحي المكبوتة من شخصيته ، تلك التي كان يخفيها وينكرها
ويستنكرها ولا ييوح بها للناس وحتى لنفسه . وغالباً ما يكون لهذه الثورات
أثر علاجي تنفيسي ذو قيمة .

موجز القول أن منهج التحليل النفسى ملاحظة كLINIكية موزعة على فترات منتظمة خلال مدة طويلة .

■ - موازين التقدير

موازين التقدير rating scales هي وسائل لتقدير السمات الاجتماعية والمزاجية والخلقية ووصفها كميًا وتقدير مدى وجودها لدى الفرد (١) . فبدل أن يقال عن شخص معين إنه غير ثابت انفعاليًا أو أنه ضعيف الثقة بالنفس أو أنه غير مثابر تحاول موازين التقدير أن تبين مقدار ما لديه من هذه السمات بنسبة مئوية أو رسم بياني . فأكثر الناس مرحا يعطى ١٠٠ درجة وأشدهم اكتئابًا تكون درجته صفرًا . والمتوسط تكون درجته ٥٠ . هذه الموازين يستطيع أن يطبقها الآباء والمدرسون على أطفالهم وطلابهم ، كما يستطيع أن يطبقها الكبار على أنفسهم فتسمى في هذه الحال «الموازين الذاتية» والشكل ٣٣ ميزان تقدير بياني ذاتي لقياس سمة المثابرة . فيه يطلب إلى المفحوص أن يضع علامة على نقطة تطابق تقديره . وقد وجد بالتجربة أنه يجب ألا تقل الدرجات على ميزان التقدير عن خمس درجات للحصول على نتائج ثابتة .



شكل ٣٣

ومن فوائد هذه الموازين أنها تحمل المقدر على أن يكون حريصاً في تقديره ، وعلى أن يعقد مقارنة بين المفحوصين بعضهم وبعض فيتخذ الشخص المتوسط فيهم معياراً لسائرهم بدلا من أن يتخذ نفسه هو معيار التقدير . ولتجنب «الأثر الهالى» تقدر كل سمة من السمات لدى المفحوصين واحداً بعد الآخر وذلك بدلا من تقدير السمات جميعاً على التعاقب لدى كل مفحوص على حدة .

(١) تستخدم هذه الموازين أيضا لتقدير القدرات العقلية والمهارات والاتجاهات والميول والاستعداد المهنى .

وتزداد درجة الاعتماد على هذه الموازين بازدياد عدد المقدرين واهتمامهم وكفائتهم . كما تزداد أيضاً كلما كانت السمة واضحة محددة معرفة تعريفاً اجرائياً (أنظر ص ٣٣٥) . فسمة المثابرة مثلاً هي قدرة الفرد على الاستمرار والصمود في عمل ما بالرغم من التعب أو الملل أو الألم أو الاغراء .

أما الموازين الذاتية فقد ثبت أنها لا يمكن الاعتماد عليها إن لم تقارن بتقديرات الغير .

٥ - الاستخبار

الاستخبار أو الاستبيان أو الاستفتاء Questionnaire قائمة من الأسئلة تدور حول موضوع أو موضوعات نفسية أو اجتماعية أو تربوية تعطى أو ترسل إلى جماعة من الأفراد لبجيب عنها كل واحد منهم بنعم أو «لا» أو بإجابة موجزة . وقد يجرى الاستخبار عن طريق المقابلة الشخصية . وأساس الاستخبار غالباً ما يقوم به الفرد من استبطان وتحليل ذاتي لأحواله النفسية الشعورية . فهو يسأل الفرد عما يعرفه أو عما يشعر به أو عما فعل عما يفعل . والاستخبار أداة مفيدة في التشخيص متى كانت أسئلته واضحة ومفصلة تفصيلاً كافياً ، ومتى توخى الفرد الصدق والأمانة في الإجابة عليها . ومن ميزاته مقارنة الأفراد بعضهم ببعض على أساس التقدير الكمي للسماح المقيسة . يضاف إلى هذا أنه مقياس موضوعي لأن طريقة تصحيح الإجابة عليه لا تتأثر بشخصية المصحح وانحيازاته . لذا فهو مقياس ثابت إلى حد كبير .

والاستخبارات أنواع : ١ - فمنها ما يحاول الكشف عن الآراء والمعتقدات والاتجاهات النفسية حيال الدين أو السياسة وغيرها .

٢ - ومنها ما يحاول الكشف عن الميول المهنية والثقافية وغيرها

٣ - أو عن سمات اجتماعية وخلقية معينة كالانطواء أو الاتزان

الانفعالي أو التطرف في الحكم على الأمور أو الأمانة «

(١) أنظر « صفحة الميول المهنية » (ص ٤٣٩)

٤ - ومنها ما يستهدف الكشف عن السمات الشاذة في الشخصية ، أو يساعد على تشخيص الشواذ .

(١) وقد كان أول اختبار استخدم هو اختبار «ودورث» Woodworth للكشف عن الاستعدادات العصبية ، وكان الغرض منه استبعاد المرشحين للإصابة بأمراض نفسية من المجندين بالجيش الأمريكي إبان الحرب العالمية الأولى ، فقد جمع هذا السيكولوجي طائفة من أعراض الأمراض النفسية وجعلها في صورة أسئلة يجيب عليها الشخص نفسه أو أحد من يعرفونه جيداً .. غير أنه لم يعد يستخدم الآن .

(٢) اختبار «ثرستون» Thurstone لتقدير درجة التوافق الاجتماعي للشخص ويحتوى على أسئلة تتصل بالسمات الانفعالية وذكريات الطفولة وموقف الشخص من والديه .. ومن الأسئلة التي وردت فيه .

- هل كنت تحب اللعب بمفردك وأنت طفل ؟
- هل يجرح الناس شعورك بسهولة ؟ .
- هل تشعر أن الحياة عبء لا يحتمل ؟
- هل تخاف السقوط إن كنت تطل من مكان مرتفع ؟ .
- هل يصعب عليك التخلص من البائع ؟ .
- هل كانت علاقتك بوالدتك طيبة دائماً ؟ .
- هل يصعب عليك أن تضحك ؟ .

وقد كانت الاختبارات تصاغ في أول الأمر لقياس سمات معينة مثل الانطواء والانبساط ، السيطرة والخضوع ، الذكورة والخلفية أو الأنوثة ، ثم صيغت اختبارات لقياس عدة سمات مثل اختبار :

(٣) «برنرويتز» Bernreuter الذى يحتوى على ١٢٥ سؤالاً ويستهدف قياس أربع سمات مختلفة : ١ - الاستعداد العصبي (١) ، ٢ - الانطواء أو الانبساط ٣ - السيطرة أو الخضوع ٤ - الاكتفاء الذاتي أو الاتكال

(١) neuroticism الاستعداد العصبي أو العصبية هي عدم استقرار انفعالي موروثة يؤدي بصاحبه إلى العصاب أى المرض النفسي إن تعرض لضغط شديد .

على الغير فى تدبير الأمور وتكوين الآراء واتخاذ القرارات : ومن
الأسئلة التى وردت فيه :

- هل تغير ميولك بسهولة ؟ .
- هل يشك انتباهك كثيراً وبدرجة تجعلك تفقد الصلة بما عمله ؟
- هل تعجز عن التصميم حتى تفلت منك الفرصة ؟
- هل تشعر بالوحدة حين تكون مع الناس ؟
- هل تحب أن تحمل المسئولية وحدك ؟ .
- (٤) ومن أشهر الاستخبارات التى تقيس متغيرات متعددة فى
فى الشخصية بطارية «جلفورد Guilford لعوامل الشخصية وهو يقيس
خمس عوامل (سمات) كل منها ذو قطبين :
- الانطواء والانبساط الاجتماعى : أى الانعزال عن الناس وعكسه
الميل إلى الاجتماع بهم .
- الانطواء والانبساط الفكرى : أى الميل إلى التأمل والاستبطان
وعكسه انبساط التفكير إلى العالم الخارجى .
- الاكتئاب ويبدو فى الميل إلى التشاؤم والشعور بالذنب والتعاسة
والدونية وعكسه الانشراح والتفاؤل .
- الثقل الوجدانى الدورى : ويبدو فى ارتفاع الحالة المزاجية
وهبوطها دون سبب ظاهر ، وعكسه الثبات المزاجى .
- التهوينية rathymia هى الميل عن حمل الهموم والميل إلى أخذ
الأمور هونا ، وعكسه الميل إلى التشدد وعدم التخفف من الأعباء .
- وقد بين «أيزنك» أن مقياسى الاكتئاب والثقل الوجدانى من
المقاييس الجيدة للعصابية .

(٥) ومن أوسع الاستخبارات التي يستخدمها علماء النفس الكلينيكي لتشخيص اضطرابات الشخصية ، اختبار جامعة مينسوتا المتعدد الأوجه MMPI (١) الذي ظهر أثناء الحرب العالمية الثانية ليؤدي نفس المهمة التي أداها اختبار «ودورث» في الحرب العالمية الأولى . غير أن هدفه هو استبعاد المرشحين للعصاب (المرض النفسي) وللذهان (المرض العقلي) جميعاً . ويحتوي الاختبار على ٥٥٠ عبارة تتصل بموضوعات مختلفة من الموضوعات التي تتعلق بالشخصية مثل الصحة العامة ، والتوافق الزوجي والاتجاهات الشخصية والاجتماعية ، والميول الذكورية والأنثوية والأفكار الوسواسية ، والأفعال القهرية ، والأوهام والهلاوس والهذات . أما أهم المظاهر الكلينيكية التي يقيسها فهي ١ - الهجاس أو توهم المرض الجسدي ، ٢ - الاكتئاب ، ٣ - الهستيريا ، ٤ - الانحراف السيكوباتي ويقصد به عدم الاستقرار الانفعالي الملحوظ ، ٥ - الميول الذكورية والأنثوية ، ٦ - الدهان الهذائي وخاصة هذاء العظمة والاضطهاد ، ٧ - السيكاستينيا (القلق والأفكار المتسلطة) ، ٨ - الفصام الذي يتجلى في صورة هذات وانطواء شديد واستسلام مسرف لأحلام اليقظة ، ٩ - الهوس الخفيف .

وقد دلت الدراسات على أن هذا الاختبار يستطيع أن يميز بين الأسوياء ومن تضمنهم مستشفيات الأمراض العقلية ، لكنه لا يستطيع أن يميز بين المرضى من الفئات الكلينيكية المختلفة .

* * *

وصوغ الاختبار ليس بالأمر الهين . إذ يجب أن يعيش المؤلف في جو الاختبار ويناقشه مع أشخاص كثيرين . ذوى آراء مختلفة قبل أن يصوغ أسئلته ، كما يجب ألا يستأثر بصوغ الأسئلة بل يشرك معه آخرون ممن يحيطون بالموضوع وفضلاً عن هذا يجب

Minnesota Multiphasic Personality Inventory (١)

أن يختبر الاستخبار بتجربته على مجموعة صغيرة من الأفراد لمعرفة ما إذا كانت أسئلة مناسبة أو غير مناسبة ، واضحة أو مبهمه ، محرجه أو غير محرجه .

٤. وللاستخبارات على اختلافها عيوب منها عجز المفحوص عن وصف أحواله النفسية بدقة ، أو تخرجه من الإفصاح عن دوافعه الحقيقية ومنها سوء فهمه الأسئلة ، والتخمين والتزييف أو الاجابة باهمال .. إلى غير تلك من العيوب التي يجب التحوط لها . والتي يرجع فيها المستزيد إلى كتب القياس السيكولوجي .

٦ - اختبارات الشخصية

يختلف الاختبار عن الاستخبار في أن الأول يكلف المفحوص عادة الإجابة على أسئلة أو أداء عمل معين ثم تقدر النتيجة بمقدار ما أنجزه . أو بدرجة صعوبته ، أو بما استغرق من وقت لأدائه . وقد يتألف الاختبار من أسئلة شبيهة بأسئلة الاستخبار فلا يكون هناك فارق بينهما . ومع هذا فثمة فوارق أساسية بينهما . ففي الاستخبار لا يكون هناك اتصال شخصي بين الفاحص والمفحوص ، ومن ثم يزداد احتمال سوء فهم المفحوص لأسئلة الاستخبار . هذا إلى أن المفحوص في الاستخبار يستطيع أن يلجأ إلى التزييف في الإجابة بدرجة أكبر منها في الاختبار . واختبارات الشخصية إما «موقفية» أو «اسقاطية» .

الاختبارات الموقفية :

ليس من العسير اختبار معلومات شخص عن قواعد السلوك الحسن أو الكياسة أو الأمانة أو التعاون . لكن المعرفة شيء والسلوك الفعلي شيء آخر . والاختبارات الموقفية ترمى إلى تهيئة مواقف وظروف فعلية وأعمال يؤديها المفحوص فتبرز بالفعل ما لديه من سمات يراد قياسها ، دون أن نطلعه على الغرض من الاختبار بطبيعة الحال . من هذه الاختبارات اختبار «هارتسورن» و «ماي» لقياس سمة التعاون لدى الأطفال .

ويتلخص في أن يقدم المعلم لكل تلميذ من تلاميذه هدية مكونة من أقلام ملونة ومساطر وممحاة ودقاتر وغيرها . ولكل منهم أن يتصرف في هذه الأشياء كيف يشاء فقد أصبحت ملكاً له .. ثم يتقدم اليهم المعلم بعد ذلك باقتراح من مدير المدرسة فحواه أن كثيراً من تلاميذ مدرسة أخرى بهم حاجة إلى هذه الأشياء المهداة . فمن أراد أن يمنحهم شيئاً من عنده فليضعه في مظروف يكتب عليه اسمه ثم يدعه عند معاون المدرسة . ومن لم يرد فلا لوم عليه . ثم تسجل نتائج الاختبار بطريقة مقننة . وتقدر درجاته على مقياس التعاون . ومما يدل على جدوى هذه الاختبارات وميزتها ما وجده هذان الباحثان من أن الارتباط بين المعلومات الأخلاقية والدكاء حوالى ٠,٧٠ لكن الارتباط بين المعلومات الأخلاقية ونتائج الاختبارات الأخلاقية الموقفية حوالى ٠,٢٥ فقط .

وهناك اختبارات موقفية مقننة ماثلة لقياس سمات الأمانة والعدوان والمثابرة والقبالية للايحاء والتهور .. وقد زاد الاهتمام في العهد الأخير باستخدام هذه الاختبارات في اختيار الجنود وضباط الجيش وغيرهم ممن يقومون بأعمال المخبرات والأعمال السرية .. من ذلك أن يكلف المرشحون من الجنود والضباط وهم في كامل عدتهم الحربية نقل معدات أو عتاد أو قوات إلى جهة نائية تحف بها العقبات والمخاطر وتقتضى عبور أنهار أو تسلق جبال أو السير في أرض ملغومة وذلك بأقصى سرعة مع المحافظة على ما ينقلونه من عتاد أو رجال ، وقد يكون هذا التكليف متعذراً أو مستحيلاً ، لكن المهم هو ملاحظة الطريقة التي يتصرف بها الرجال حيال المشكلة وليس حلها . هل ينم سلوكهم عن الدكاء والمرونة أم العناد والغباء ، وهل يبدو من تصرفاتهم التعاون والقدرة على القيادة أو المبادأة .

ويمكن اعتبار (المبيان الاجتماعى) sociogram اختباراً موقفياً .. وهو يبين نتيجة قياس العلاقات الاجتماعية بين أفراد الجماعة بهدف تنظيمها

أو إعادة تنظيمها على أسس نفسية واجتماعية سليمة والجمع بين أعضائها على أساس اختيار بعضهم لبعض لا على أساس الزام بعضهم العمل مع بعض . إنه يقيس مدى التعاطف أو التنافر أو اللامبالاه « ومدى الاقبال أو الإعراض المتبادل بين أفراد الجماعة . مثال ذلك أن يطلب إلى كل عضو من أعضاء الجماعة أن يجيب على أسئلة كالآتية : ١ - مع من تحب أن تعمل ؟ ، ٢ - مع من تحب أن تشترك في رحلة أو مشروع ؟ ٣ - إلى من تحب أن تفضي بمتاعبك أو مشاكلك ؟ ٤ - من تحب أن يكون رئيسك المباشر ؟ ٥ - مع من تحب أن تتناول طعام الغداء ؟ ..

ومما يذكر أن كثيراً من المؤسسات والوزارات تسير على نهج هذه الاختبارات في اختيار الرؤساء والمديرين فيها . ومن ذلك ما فعله وزارة التربية حين تضع المرشح لإدارة المدرسة في مركز مدير المدرسة بالفعل مدة من الزمن يتضح في أثناءها ما إذا كان يصلح أو لا يصلح لهذه الوظيفة ، كما تستخدم في اختيار المسئولين والقادة في ميادين الصناعة والأعمال .

الاختبارات الاسقاطية :

أشرنا في فصل الادراك الحسى إلى أن الموقف الخارجى إن كان غامضاً مبهماً غير واضح فانه يفسح المجال لشقى التأويلات الذاتية . يؤوله كل واحد منا على حسب أحواله النفسية ، المؤقتة أو الدائمة « الشعورية واللاشعورية . فهذه السحابة التى تنساب فى السماء قد يراها شخص صورة تمساح ، ويراها آخر صورة جنجمة « وثالث صورة معركة أو مسجد ... وهذه الاشارة المهمة التى تصدر من رئيس إلى مرءوسيه قد تقول على أنها اشارة استخفاف أو استعلاء أو تحد أو ازدراء كأن الفرد يسقط على المدركات فى عملية التأويل ما لديه من رغبات ومخاوف وتوقعات شعورية ولا شعورية . (أنظر ص ٢١٠)

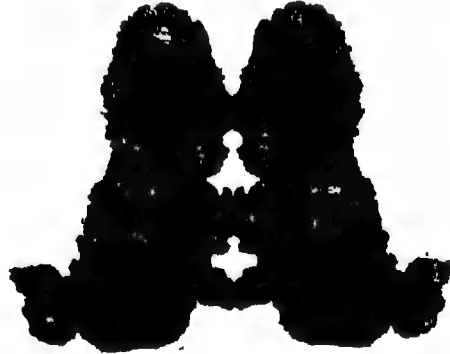
على هذه الخاصة الادراكية قامت الاختبارات الاسقاطية « فهى

اختبارات مقننة تتكون من مواد مبهمة غامضة ، لفظية وغير لفظية ، سمعية وبصرية . تعرض على الشخص الذى يراد فحصه . ويطلب اليه تأويلها وفق ما يدركه فيها . وذلك بأقل قدر من التعليقات . من أمثال هذه المواد بقع غير منتظمة من الحبر ، أو صور مبهمة ، أو أصوات خافتة لا تكاد تسمع ، أو جمل ناقصة تطلب اليه أكملها .

ولا تستخدم هذه الاختبارات لقياس سمة معينة أو عدة سمات من الشخصية ، بل للحكم على الشخصية في جملتها بطريقة غير مباشرة ، ويقول من يطبقونها إنها وسيلة ذات قيمة في الكشف عن الجوانب الخفية اللاشعورية من الشخصية . واليك أمثلة لهذه الاختبارات .

اختبار رورشاخ Rorschach

من الاختبارات الاسقاطية التي ذاع استعمالها حديثاً خاصة في عيادات الطب النفسى اختبار بقع الحبر للطبيب النفسى السويسرى «رورشاخ» عام ١٩١١ . ويتكون من عشر بقع من الحبر منها خمس ملونة



(شكل ٣٤)

بقعة من اختبار رورشاخ

ما رأيك في رجل . كان أول شيء يراه في هذه البقعة صورة طائرتين تلاحق إحداها الأخرى . هما الرقعتان البيضاءون في وسط البقعة الكبيرة السوداء ؟

(أنظر شكل ٣٤) تعرض الواحدة بعد الأخرى على من يراد فحصه ويطلب إليه أن يذكر ما يراه فيها ، وأن يعلق عليها تعليقاً حرّاً فيصف

ما تذكره به وما يتوارد على ذهنه من خواطر بصدددها . وله أن يديرها في أى اتجاه يشاء .

- أيرى فيها صورة أناس أو حيوانات أو نباتات أو مناظر طبيعية ؟ .
 - أيرى البقعة في حملتها أم يرى ما بها من تفاصيل ؟ ..
 - أيتأثر بشكل البقعة أم بلونها ؟
 - أيرى الناس والأشياء في حالة حركة أم سكون ؟
- واليك تعليق شخص دل الفحص الكلينيكى على أنه شخصية اجرامية ذات نزعات عدوانية عاتية . (شكل ٣٥)



(شكل ٣٥) رور شاح

«تبدو هذه الصورة كأنها رجلان عاريان جدا . وقد قامت بينهما معركة عنيفة سال فيها الدم وتناثر ولطخ الحائط . ويبد كل منهما سكين أو آلة حادة مزق بها جسماً منذ لحظة ، وأنزعا منه الرئتين وأعضاء أخرى فصار الجسم اشلاء ولم يبق منه الا هيكله . وهما يتقاتلان ويتنازعان على من تكون له الغلبة في النهاية » كأنها نسران ضاريان ينقضان على فريسة . »

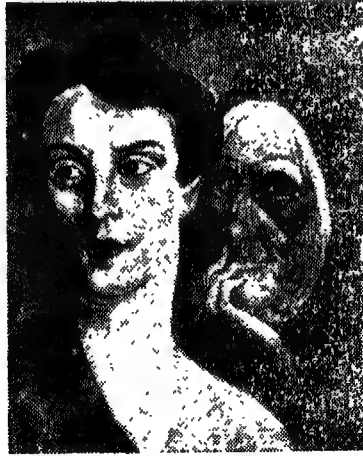
ثم تسجل أجوبته حرفياً وتدرس من حيث محتواها ونوعها ودرجتها من الإغراب ، ويقال إن رؤية البقعة في حملتها لا في تفاصيلها تشير إلى أن الشخص يتسم بالقدرة على التأليف والتجريد ، وأن رؤية التفاصيل تشير إلى تفضيله الأشياء الحسية العيانية ، وأن التأثر بالألوان يدل على الارتفاع « كما أن رؤية الناس في حالة حركة تشير إلى الانطواء على حين أن رؤية أشياء محددة حاسمة التقاسيم تشير إلى ضبط النفس

فمن تطبيقه يستطيع المختبر أن يخرج بالنتيجة الآتية مثلاً «هذا الشخص هادئ في ظاهرة لكنه يغلي في باطنه» وأنه يعاني من صراعات نفسية لكنه يضبط نفسه « وأن انتاجه لا يعلو إلى مستوى قدراته » .

لقد استخدم هذا الاختبار في التحليل النفسي ، وفي دراسة الأطفال الأسوياء والمشكلين ، ودراسة طرز الشخصية ، وفي التوجيه المهني « وفي التمييز بين الأسوياء والمصابين بأمراض عقلية ، وبين مختلف أنواع هذه الأمراض ، بل يقول المشتغلون به إنه يعطى فكرة عن المستوى العقلي للشخص ونوع ذكائه بالإضافة إلى ما يكشف عنه من نواح وجدانية بعيدة الغور . وقد حاول رورشاخ وأتباعه عمل تقنين لهذا الاختبار حتى يكون أداة نافعة للتشخيص .

اختبار تفهم الموضوع أو الثات (١) TAT

يتكون من ٢٠ صورة غامضة لكن ليست في غموض بقع الحبر « بعضها للذكور وبعضها للاناث وبعضها للأطفال ، وهي صور تمثل مواقف مثيرة (أنظر شكل ٣٦) تحتوى كل منها على شخص يمكن أن



شكل (٣٦)
« الثات للكبار »
وهاتان المرأتان ما خطبها ؟

Thematic apcerption test (١)

يتقمصه المفحوص أى على شخص من جنسه وجبدا لوكان من نفس سنه . ثم يطلب اليه أن يروى قصة توحى بها الصورة وتتحدث عن أحوال من فيها من الأشخاص . وقد لوحظ أن المفحوص فى وصفه وتأويله غالباً ما يتكلم عن حياته هو وعن رغباته ومتاعبه دون أن يفتن إلى ذلك . وهو يفعل هذا لأن التقمص يحمله على اسقاط مشاعره والتعبير عنها فى روايته . وقد يكرر فى روايته هذه أحاديث عن الانتحار أو الموت أو الحب أو الشقاء مما يلقي الضوء على ما يعانىه .

هذا شاب يقول أمام احدى الصور : «هذه أم تدخل الحجره لترى هل يذاكر ابنها أو لا يذاكر ويبدو أنها تؤنبه لأنه لا يذاكر» وعند الاستفسار منه عما قال ذكر أن هذا هو ماكان يحدث بينه وبين أمه ، إلا أنه لم يشعر بذلك وهو يقص القصة .

اختبار تكميل الجمل :

من الاختبارات الاسقاطية التى ثبت أنها هامة جداً فى الحكم على الشخصية والتى تعتمد على التداعى الحر . ويتكون من بضع جمل ناقصة يطلب من المفحوص أن يكمل كل واحدة منها بأسرع ما يستطيع ، دون توقف أو تفكير بل بأول ما يطرأ على ذهنه :

- الطريقة التى كانت والدتى تعاملنى بها كانت تجعلنى أشعر
- أشعر بالسعادة حين
- أصدقائى لا يعرفون أنى أخاف من
- الأغنياء يستطيعون أن يشتروا
- أحب
- أكره
- أريد أن أعرف
- أشعر أن أبى

- لو كان أبى
- وددت لو كان أبى
- المرأة الكاملة
- أعتقد أنى قادر على

ويلاحظ أن الجمل ليست مصوغة كيفما اتفق بل تنغمز أوتارا حساسة معينة ، ومناطق معينة للصراعات اللاشعورية . كما يلاحظ أن طرق تكميلها تختلف باختلاف الحالات النفسية للأفراد . إن جملة ناقصة مثل (من طلب العلا سهر ...) لا يمكن أن تدرج فى مثل هذا الاختبار لأن أغلب الناس سيكملونها بكلمة (الليالى) وهذا لا يدلنا على شئ عن المفحوص الا أنه قرأها أو سمعها . كما يلاحظ أن هناك جملا للأطفال ، وأخرى للمراهقين وثالثة للراشدين .

اختبار الأصوات الخافتة :

يطلب إلى المفحوص الاصغاء إلى صوت انسانى خافت مسجل على شريط هو عبارة عن حروف متحركة لا تكاد تسمع « ثم يسأل عما سمعه . فقد يجيب بأن الصوت يقول « كن حذرا » أو « لماذا فعلت ما فعلته ؟ » أو « يجب أن تعمل ما تركته » ، أى أنه يؤول ما يسمعه فى ضوء حالاته النفسية : ما يتخوفه أو ما يتوقعه أو ما يتمناه .

اختبار تداعى المعانى :

هو اختبار يسهل الكشف عن العقد النفسية وعن الرغبات أو المخاوف المكبوتة . وهو ينسب إلى العالم السويسرى يونج Jung . يتلخص الاختبار فى تلاوة قائمة من الكلمات كلمة كلمة - مائة كلمة فى العادة - على الشخص الذى يراد فحصه ويطلب اليه أن يرد على كل كلمة يسمعه بأسرع ما يمكن وبأول كلمة تطرأ على ذهنه . أما هذه الكلمات فتتضمن كلمات شتى مختلفة من هنا وهناك وقد دس بينها كثير من الكلمات التى يحتمل أن تنغمز الأوتار الانفعالية للشخص ، والتى تسمى «الكلمات الحرجة» .. والنظرية التى يقوم

عليها الاختبار هي أن الكلمات التي تمس عقد الشخص وانفعالاته المنسية أو المكبوتة من شأنها أن تثير فيه هذه الانفعالات : القلق أو الخوف أو الارتباك أو الضحك. وهناك علامات مميزة يمكن اعتبارها دليلاً على اضطرابه الانفعالي منها : طول زمن الرجوع وهو الزمن الذي يمضي بين سماع الكلمة والرد عليها فهذا يوحى بأن هناك مقاومة مما يدل على وجود ممنوع. ومنها تكرار الكلمة التي يسميها « وتكرار جواب سابق » وغرابة الجواب أو سخره (١) ، وذكر جملة بدل كلمة ، والخطأ في سماع الكلمة التي تتلى عليه ، والعجز التام عن الإجابة ، والرغبة في تغيير الجواب بعد ذكره ، والضحك ، وتحريك الأصابع .. وتسمى هذه العلامات « كاشفات العقد ». فإذا فرضنا أن متهمًا بجريمة قتل مثلاً يصبر على إنكاره ويؤكد أنه لا يعرف القاتل ولم يذهب إلى منزلة قط ولا يعرف شيئاً عن مكان الحادث وظروفه ، فالمتبع أن يجري عليه هذا الاختبار بعد أن تختار نصف كلماته تقريباً مما يدور حول وقائع الجريمة وظروفها وملابسها والأدوات التي استخدمت فيها ، والدوافع التي أدت إلى ارتكابها ، والأشخاص الذين يحتمل أن يكونوا قد أسهموا فيها إلى غير ذلك . ثم ترصد الإجابة ، وطول زمن الرجوع لكل كلمة « وطبيعة الجواب .. ومن المفيد تكرار الاختبار مرة ثانية وثالثة بنفس القائمة ومراعاة ما يطرأ على الإجابة وأزمة الرجوع من تغييرات مع ملاحظة ما يبدو على المتهم من تردد أو حرج أو انفعال أو توقف عن الرد . على هذا النحو تقوى بعض الشبهات أو تضعف بعض القرائن وقد يلقي الضوء على كثير من خفايا الجريمة .

واليك مثلاً لشطر من اختبار أجري على شخص عزم على الانتحار غرقاً في أثر نوبة من الهبوط والاكتئاب .

الكلمة المنبهة	الجواب	زمن الرجوع
١ - رأس	شعر	١,٤ ثانية

(١) إن اسراف الاستجابة في الغرابة قد يرتبط بمرض عقلي . فأغلب الناس يستجيبون لكلمة (ورق) بكلمة (قلم) أو مقاربتها أما الاستجابة بكلمة (ذئب) .. ؟ ! .

٢ - أخضر	زرع	١,٦	«
٣ - ماء	عميق	٥	«
٤ - عصا	سكين	١,٦	«
٥ - طويل	مائدة	١,٢	«
٦ - سفينة	يغرق	٣,٤	«
٧ - يسأل	يجيب	١,٦	«
٨ - صوف	يغزل	١,٦	«
٩ - بحيرة	ماء	١	«
١٠ - مريض	سليم	١,٨	«
١١ - حبر	أسود	١,٢	«
١٢ - يعوم	يستطيع العوم	٣,٨	«

ومما يلاحظ طول زمن الرجوع في الاجوبة ٣ ، ٦ ، ٩ ، ١٢ كما أن الجواب رقم ١٢ يستلفت النظر بوجه خاص لأن الجواب الذي يستغرق أكثر من ٢,٥ ثانية يعتبر شاذاً في طوله عند من يطبقون هذا الاختبار .

وللاختبارات الاسقاطية عدة مزايا : فهي طرق غير مباشرة تحول دون تخرج المفحوص أو خوفه من التصريح برغباته ومشاعره ومخاوفه مما لا تظفر به المراقبة الشخصية أو الاستخبارات العادية « وأنها تكشف عن الجوانب اللاشعورية من شخصيته « وأن احتمال التزييف فيها أقل بكثير منه في الطرق المباشرة ، هذا إلى أنها تثير من اهتمام المفحوص ما لا تثيره الطرق الأخرى . وتعد من أكثر الوسائل انتشاراً في الميدان الكليني .

هذه الاختبارات يستخدمها كثير من المؤسسات الصناعية في الخارج لاختيار المرشحين للمناصب التنفيذية العليا على أساس أنها تقيس قدرة الفرد على تحمل ضغط العمل وأعبائه ومتاعبه . وكثير من الخبراء النفسيين في محاكم الأحداث وعيادات الصحة النفسية والمستشفيات والعيادات الخاصة يعتمدون عليها اعتماداً كبيراً . غير أن كثيراً من علماء النفس يرون أن قدرتها على التنبؤ ضعيفة إلى حد كبير . ولا يزال الجدل بينهم على استخدامها شديداً

٧ - الطريقة الشاملة للحكم على الشخصية

قدما أن هناك اتجاهين في الحكم على الشخصية : الاتجاه التحليلي الذي يقيس السمات عن طريق الاستجابات والاختبارات ، والاتجاه الكلي الاجمالي الذي يستخدم المقابلة الشخصية « والطرق الاسقاطية ، وملاحظة سلوك الفرد في مواقف وظروف مختلفة لأخذ صورة كلية عن الشخصية . الواقع أن هذين الاتجاهين متتامان وليس متعارضين ، فالشخصية لا يمكن أن توصف إلا عن طريق سماتها البارزة « وهذه السمات لا يكون لها معنى إلا في إطار صورة كلية للشخصية . لذا فكثيراً ما يستخدمان معا . وهذا مايفعله مكتب الخدمات الاستراتيجية بأمریکا لاختيار رجال الجيش وتوزيعهم على الأعمال التي يصلحون لها « وكذلك لاختيار رجال المخابرات ممن يقومون بأعمال سرية واستراتيجية وعسكرية خاصة .. فهم يستخدمون في هذا الاختيار جميع الادوات السيكلوجية التي تتخذ للحكم على الشخصية وقياسها : المقابلة وموازنين التقدير واختبارات الذكاء والاستعدادات واختبارات موقفية مختلفة الأنواع . ولكنهم يرون أن «المقابلة» لا تعدلها طريقة أخرى من طرق الحكم على الشخصية فهي خير وسيلة للجمع بين المعلومات واصدار الحكم الاخير على الشخص .

يفد المرشحون في جماعات وقيمون مع الحكام في بناء واحد لمدة ثلاثة أيام . أما الحكام فن علماء النفس والإطباء النفسيين ورجال الجيش أما الطريقة فتتلخص فيما يأتي :

١ - ملاحظة سلوك المرشحين من اللحظة الأولى لوصولهم إلى مركز الاختبار : طريقته في تحية زملائهم وفي تحية الحكام « وسلوكهم أثناء تناول الطعام ، ونوع أحاديثهم مع زملائهم ، وتصرفاتهم المختلفة في هذا الموقف الجديد .

٢ - اجراء اختبارات مختلفة لتقدير ذكائهم واستعداداتهم وكذلك بعض الاستخبارات لتقدير بعض نواحي شخصياتهم.

٣ - تطبيق اختبارات موقفية تستهدف الكشف عن مبلغ ما لدى كل منهم من قدرة على التعاون والتفكير الجماعي والتزعم .

٤ - تكليف المرشحين القيام بمقابلات شخصية تدور حول موضوعات صعبة دقيقة كالتحقيق مع جندي هارب أو استجواب جندي أسير فر من جهة الأعداء ، أو فض مشكلة قامت بين المفحوص وزملائه .

■ - عقد مقابلة مع المرشح تستهدف الكشف عن قدرته على احتمال الضغط والتوتر الانفعالي والاجهاد الذهني : فيسلط على وجهه ضوء ساطع شديد ولا يسمح له أن يدير رأسه أو أن يحجبه بيده ■ ثم توجه اليه سلسلة من أسئلة سريعة خاطفة مخرجة غير منتظرة تضيق عليه الخناق ، ويطلب اليه الاجابة دون تمهل ودون أن يسمح له بلحظة من التلبث أو الاسترخاء ■ أو توجه اليه ملاحظات عنيفة تنقد بعض أعماله ■ أو تعليقات متضاربة لا يتفق أحدها مع الآخر . فان هم بالاسترخاء ووضع ساق على الأخرى نهزه الحكام وإن أحنى رأسه لتفادي الضوء زجروه ، وإن بدت ثغرة في كلامه اتهموه بالكذب . وبعد عشر دقائق من هذا الضغط الانفعالي والذهني والعنت يقولون له إن لديهم الآن أدلة كافية على أنه كان يكذب طول الوقت ، ثم يأمرونه بالانصراف بعد أن يكونوا قد قدروا له أثناء هذه المقابلة درجة على قدرته على الضبط الانفعالي من ملاحظة تضرع وجهه وجفاف شفثيه وما يسيل على وجهه من عرق وما يعتربه من تلثم أثناء الكلام .. وتسمى هذه المقابلة العنيفة «مقابلة الانعصاب» stress interview

لاشك أن هذه الطريقة تكشف الكثير عن المرشح : قدرته على بذل الجهد وعلى الاحتمال وضبط النفس وقدرته على التعاون والتفكير الجماعي وعلى القيادة والمبادأة والابتكار وكم الأسرار .. غير أنها لا تزال في طفولتها تنتظر البرهان على أنها أفضل من غيرها من الطرق لتبرير ما تتطلبه من جهد ووقت وتكاليف .

الفصل الثالث نمو الشخصية وعوامل تكوينها

١ - أصول الشخصية ونموها

لو نظرنا إلى الرضيع الوليد لم نستطيع أن نميز في سلوكه إلا نوعاً من النشاط الحركي العام وتعبيراً انفعالياً عاماً لا تتميز فيه الانفعالات بعضها عن بعض . وكلما تقدم به العمر أخذت حركاته تتحدد بالتدرّج وبدأت انفعالاته تتمايز ، ثم يطرد ظهور سمات أخرى لديه كالأنانية والعناد وحب الاجتماع بالناس والسيطرة أو الانطواء أو الحجل أو التجهم والعدوان ... حتى إذا ما استوى راشداً أصبحت سمات شخصيته من الكثرة والتعدد والتعقد بما لا يمكن عدّه وحصره . فنمو الشخصية كنمو الجنين .

ولا يقتصر نمو الشخصية على تمايز السمات وزيادة عددها ، بل يبدو كذلك في زوال بعض السمات أو تهذيبها . فكما أنه يبدو في اكتساب دوافع وانماهاات وعادات وميول جديدة ، كذلك يتضح في ترك سمات طفولية كثيرة أو تحويرها وتكييفها للمجتمع ، كالأنانية والاندفاع والامتكال على الغير وطرق اشباع الدوافع والتعبير عن الانفعالات .

ونمو الشخصية كأى ضرب آخر من النمو ، هو حصيلة تفاعل الميراث الفطري البيولوجي للفرد مع بيئته ، خاصة البيئة الاجتماعية ، حتى لتعرف الشخصية أحياناً بأنها طبيعة الفرد بعد أن يحورها التفاعل الاجتماعي . فن مطلع الحياة تكون الصلة بين الرضيع وأمه صلة تفاعل وتجاوب وليست صلة سلبية ، فهو يستجيب للجوع والالم بالصياح ، وصياحه هذا يكون بمثابة منبه لأمه التي تستجيب له بوضع الثدي في فمه ، هذه الاستجابة تصبح بدورها منبهاً للطفل يستجيب له بالرضع . ثم تأخذ الأسرة في صقله وتشكيله كي يندمج في إطارها الثقافي الخاص بها وفي الإطار العام للمجتمع . حتى

إذا ما تقدمت به السن واتسع محيطه الاجتماعي أضحي عرضة لمؤثرات أخرى تأتيه من المدرسة ومن رفاقه في اللعب ومما يستطيع أن يقرأه أو يسمعه أو يطلع عليه . فإذا ما شب عن الطوق وأتيح له أن يبسط صلاته الاجتماعية عن طريق مهنته وزوجته وأقاربه وعن طريق الجمعيات أو الاندية التي يشترك فيها ، والأدوار الاجتماعية التي يقوم بها .. تعرض لمؤثرات أخرى يكون لها بعض الأثر في تنمية شخصيته وتحويرها .. وهكذا تزداد شخصية الفرد ثراء كلما زادت صلاته الاجتماعية اتساعا . إن نمو الشخصية نتيجة للأخذ والعطاء مع الغير ممن يشتركون مع الشخص في نفس الحضارة . هذه العملية ضرورية لنمو الشخصية كما أن عملية الأخذ والعطاء بين الرثين والهواء ضرورية للحياة ونمو الجسم .

صفوة القول أن موقف الانسان من بيئته ليس موقفا سلبيا مطاوعا ، أى أنه لا ينفعل بها طيعا ولا يتشكل كما يتشكل الصلصال في يد الصانع ، كما أن البيئة ليست شيئا سلبيا تأذن له أن يظفر منها بما يريد كيف يريد ، بل أنها تقاومه وتؤثر فيه . فالعلاقة بينها علاقة تفاعل « وشد وجذب وصراع موصول .. في أثناء هذا التفاعل والصراع تتكون شخصيته وتنمو ويتعين شكلها . ولقد صور لنا « فرويد » هذا الصراع وبين لنا مقوماته البيولوجية والاجتماعية في تشريحه الشخصية إلى جوانب ثلاث هي « الهو » و « الأنا » و « الأنا الأعلى » .

مما تقدم نرى أن نمو الشخصية عملية اكتساب وإضافة وحذف وتعديل وتهذيب للسمات ، إنه عملية تعلم تبدأ من ميلاد الفرد وتسمر طول حياته .

٢ - الهو والأنا والأنا الأعلى

كان « فرويد » أول من صور تفاعل العوامل الوراثية مع العوامل البيئية ، خاصة الاجتماعية وصراع هذه مع تلك ، وأثر ذلك في تكوين الشخصية ونموها ، كما بين كيف تنشأ سمات الشخصية وكيف تتغير وكيف تنحرف نتيجة لهذا التفاعل والصراع . وهكذا تتميز نظريته في

الشخصية عن غيرها من النظريات بأنها لم تقنع بوصف سمات الشخصية بل حاولت تفسير نشأتها . يرى فرويد أن للشخصية جوانب ثلاثة هي «الهو» و «الأنا» أو الذات و «الأنا الأعلى» أو الذات العليا .

الهو ID

هو منبع الطاقة البيولوجية والنفسية التي يولد الفرد مزودا بها . فهو يضم الدوافع الفطرية التي ترجع إلى ميراث النوع الانساني كله : الحاجات الفسيولوجية وغريزة الجنس وغريزة العدوان . وبعبارة أخرى فهو طبيعة الانسان الحيوانية قبل أن يتناولها المجتمع بالتحوير والتهديب . وهو جانب لا شعورى عميق ليس بينه وبين العالم الخارجى الواقع صلة مباشرة . لذا فهو لا يعرف شيئا عن الأخلاق والمعايير الاجتماعية ، ولا يعرف شيئا عن الزمان والمكان . فالرضيع يصرخ ويرفس ويتبول متى شاء وحيث شاء وكيف شاء أى أنه يندفع إلى اشباع حاجاته اندفاعا عاجلا مباشرا كاملا بكل صورة وبأى ثمن . لذا يقال إنه يسير بوحى «مبدأ اللذة» لأنه يستهدف تجنب الألم والتوتر وإحداث اللذة .

الأنا : EGO

هو جانب من الشخصية يتكون بالتدريج من اتصال الطفل بالعالم الخارجى الواقعى عن طريق حواسه ، فالطفل الصغير يرى اللهب جذابا فيلمسه فيشعر بالألم فيتعلم أن يتجنب اللهب ، كذلك يتعلم عن طريق السمع أن هناك أصواتا تعنى الخطر فيتفادى مصدرها أو يقي نفسه منها . وعن طريق صلاته بأمه وخبراته الحسية يتعلم أنه لا يستطيع أن يظفر بما يريد متى أراد وكيفما أراد . وأن هناك ضروبا من السلوك تجلب له السرور وأخرى تجلب له الألم والقلق كما يدرك أن الارضاء الفورى يجلب له المتاعب فيبدأ فى تعلم الانتظار والاحتمال المؤقت . على هذا النحو يتكون «الأنا» وينمو بتأثير الخبرات المؤلمة والتربية واللعب فيحدد من غلواء «الهو» واندفاعه ويعمل على ضبطه وتوجيهه فيحمى الطفل من الأخطار التي تهدد كيانه إذا انساق لمطالب الهو فى غير حذر . فوظيفته اذن وقائية . وهو شبيه بقشرة الشجرة وهى جزء منها تصلب بفعل عوامل الجو الخارجية ليحمى الشجرة .

وبعبارة أخرى فوظيفة الأنا هي (اختيار الواقع) والتكيف له والمحافظة على الحياة وأتقاء الاخطار . ووسائله العمليات العقلية المختلفة والارادة .

لذا كان الأنا مركز الشعور والادراك والتفكير والحكم والتبصر في العواقب . كما أنه المشرف على أفعالنا الارادية أى المشرف على الجهاز الحركى الارادى ، فعن طريقة تتحقق الدوافع أو لا تتحقق .

ونضع ما تقدم في صورة أخرى فنقول إن للأنا وجهين : وجه يطل على الدوافع الفطرية الغريزية في الهو ، وآخر يطل على العالم الخارجى عن طريق الحواس . ووظيفته هي التوفيق بين مطالب الهو والظروف الخارجية وهي القوانين والتقاليد والقيم وضروب الاغراء أى أنه يحارب في جبهتين : جبهة داخلية ترهقه بالمطالب وجبهة خارجية تهدده بالفناء .

وأنا الطفل الصغير ضعيف فج ناقص النمو عاجز عن معالجة المشاكل التى يواجهها ، لذا وجبت علينا حمايته حتى يشتد أناه ، أما الراشد السوى الناضج فيسير على هدى (مبدأ الواقع) لا مبدأ اللذة « وهو مبدأ يحمل الفرد على أن يرجىء اشباع دوافعه ورغباته ، وعلى أن يحتمل ما يترتب على هذا الارجاء والتنازل من ألم وقى في سبيل اللذة الآجلة . وبعبارة أخرى فالأنا « عند الراشد السوى ، يحاول ارضاء دوافع الهو بغير الطرق الفطرية الساذجة التى قد تضر بالفرد « ويكون ذلك إما بكبت هذه الدوافع أو بتحويلها أو تأجيل إشباعها أو الاستعاضة عنها بغيرها .

أما الأنا عند الطفل والمصابين بأمراض نفسية وعقلية وكثير من المحرمين فلا يزال يخضع لمبدأ اللذة إلى حد قليل أو كبير

والأنا هو مانستطيع أن نسميه على وجه التقريب بالشخصية الشعورية أو (الذات) . وهو يتكون من الخبرات والاتجاهات والعادات التى يتعلمها الفرد (١).

(١) يستخدم اصطلاح (الذات) في علم النفس اليوم بمعنيين :

١ - (فكرة الفرد عن نفسه) من حيث ما يتسم به من خصائص ومزايا وعيوب .

٢ - (الأنا) وهو مجموع العمليات النفسية التى تهيم على التكيف والسلوك . ووظيفته

المحافظة على الحياة واتقاء الاخطار والكشف عن أنسب الوسائل وأقلها خطرا للحصول على الاشباع .

ونشير أخيراً إلى أن (النمو النفسى) السليم يتلخص فى استبدال مبدأ الواقع بمبدأ اللذة تدريجياً .

الآنا الأعلى SUPEREGO

تتلخص تربية الطفل منذ عهد مبكر جداً من حياته فى صراع دائم بين ما يريد عمله وبين ما يريده عليه والداه أو من يحيطون به . والوالدين أساليهما الخاصة من الثواب والعقاب فى هذه التربية . وسط هذا الصراع الموصول يرى الطفل نفسه مضطراً إلى أن يكف نفسه عن كثير مما يشتهى وإلى أن يقوم بأشياء لا يميل إليها بطبعه كى يتجنب استهجان الكبار أو عقابهم . والطفل السوى يتعلم على كره منه وبعد مرات لا حصر لها من التمرد والاحتجاج ، يتعلم أن يكيف سلوكه وفق المعايير التى يراها والداه لازمة لمن فى سنه من الأطفال . فإذا به قد أصبح يكف نفسه عن المشى فى الماء وتسلق الأثاث والنظر من النافذة وكسر الآنية ومشاكسة أخيه الأصغر وجذب ذيل القط والكشف عن عورته ، وإذا به قد أخذ يتعلم أن يراعى قواعد النظافة وأن يأكل من طبقه الخاص وأن يحبى بيده اليمنى وأن ينام حين يأمر والداه . على هذا النحو تتبلور فى نفس الطفل بالتدريج وعلى غير قصد منه أوامر الوالدين ونواهيها وأفكارهما عن الصواب والخطأ ، عن الخير والشر « عن الحق والباطل » عن العدل والظلم .. تتبلور على شكل « سلطة داخلية » تقوم مقام الوالدين حتى فى غيابهما فيما يقومان به من نقد وتوجيه وقطب : هذا الحارس أو « الرقيب النفسى » هو « الآنا الأعلى » أو ما نستطيع أن نسميه تجوزاً بالضمير conscience . فبعد أن كان الطفل يعمل الفعل المباح ويمتنع عن المحظور خوفاً من سلطة خارجية ، أصبح يحمل بين جانبيه « مستشاراً خلقياً » يرشده إلى ما يجب عمله وينهاه عما لا يجب عمله ، ويحكم له بالصواب إن أصاب وبالخطأ إن أخطأ ويجزيه راحة وسروراً إن فعل ما يرضاه ويعذبه بوخز الضمير

— وهو الشعور بالذنب — إن حاد عما يريد . ثم يستمر الضمير في النمو عن طريق التعلم واستدماج الفرد قيم المجتمع وقواعده .

والأنا الأعلى يبدأ تكوينه من سن مبكرة وبما أنه يكتسب في بواكير الطفولة فهو لا شعورى إلى حد كبير أى أنه يحرك سلوك الفرد ويوجهه ويعاقب عليه بطريقة آلية تلقائية ، وهو ككل استعداد أو اتجاه يكتسبه الفرد في طفولته ذو أثر عميق باق في حياته كلها . نعم قد يصيبه التحوير والتعديل بازدياد ثقافة الفرد وخبرته وصلاته الاجتماعية في المدرسة وغيرها من يحبهم ويحترمهم أو يعجب بهم من الناس فلا يظل صورة طبق الأصل من تعاليم الوالدين ، لكنه يظل دائماً محتفظاً بقدرته على الحكم والعقاب إن فعلنا ما يخالفه أو حتى لمجرد تفكيرنا فيه . فالنية عند الضمير مثل الفعل سواء بسواء . ويبدو هذا الأثر الباقي للضمير في تشبث الكبار المثقفين بتقاليد بالية وانحيازات طفلية وانجاهات وأفكار بدائية لا تتماشى مع المنطق ولا تسير على الإطلاق ما بلغوه من مستوى ثقافى وعلمى .

ونجمل ما تقدم في أن الأنا الأعلى وهو الضمير اللاشعورى الذى يقوم بالضبط والربط داخل النفس :

— هو من حيث تكوينه جملة القيم والمعايير والمعتقدات والمبادئ الخلقية التى يستخدمها الفرد في الحكم على دوافعه وسلوكه والتى يهتدى بها في تفكيره وأفعاله . إنه حصيلة عملية التطبيع الاجتماعى (١) .

— وهو من حيث وظيفته جانب الشخصية الذى يوجه وينقد ويوقع العقاب . فهو سلطة تشريعية قضائية تنفيذية في آن واحد .

— أما من حيث هو قوة محركة فيمكن تعريفه بأنه استعداد لاشعورى دافع مانع رادع مكتسب على أساس من الخوف والحب والاحترام .

(١) التطبيع الاجتماعى هو عملية التفاعل الاجتماعى التى يتم بها تكييف الفرد — خاصة الطفل — لبيئته الاجتماعية واكتسابه شخصية . وذلك عن طريق استدماجه المعايير والقيم الاجتماعية .

وقد بينت دراسات التحليل النفسى الحديثة أن بين الأنا الأعلى والأمراض النفسية والعقلية صلة وثيقة خاصة بعصاب الوسواس وذهان الاكتئاب اللذين يتسم المريض فيهما بضمير صارم وشعور شديد بالذنب والقيام بأعمال تكفيرية نشأت كلها أصلاً من فرض المعايير والمحرمات على الطفل في شدة وقسوة حتى ليرتبط الشعور بالذنب بكثير من أفكار الطفل وخوابره وأفعاله. لذا يجب أن نراعى في تربيتنا الطفل أن يتقبل المعايير عن طريق حبه لنا واعجابه بنا لا عن طريق الخوف والقسوة ، وأن يكون شعارنا هو التوسط بين التساهل التام والكبح الشديد .

الصورة الدينامية للشخصية :

من هذا نرى أن الشخصية تنطوى على ثلاثة جوانب : جانب بيولوجى يمثل الهو ، وجانب سيكولوجى يمثل الأنا الذى هو مقر العمليات العقلية العليا والإرادة ، وجانب اجتماعى يمثل الأنا الأعلى . وهى جوانب ليست مستقلة بل فى صراع دائم متبادل . فوظيفة الأنا هى التوفيق بين مطالب الهو ومطالب الواقع الخارجى ومطالب الضمير . وبعبارة أخرى فهو سخط شد وجذب بين ثلاث قوى عليه أن يرضها جميعاً وأن يوفق بينها جميعاً . فإن ثار دافع من دوافع الهو كالدافع الجنسى أو دافع العدوان مثلاً تعين على الأنا أن يرضيه بصورة لا تضر بصالح الفرد فى المجتمع ولا يترتب عليها شعوره بالذنب من جراء سخط ضميره . فإن نجح الأنا فى هذه المهمة التوفيقية التكاملية الشاقة الدقيقة سارت الحياة النفسية سيراً سوياً واتجهت الشخصية إلى التكامل والاتزان ، وإن فشل فى هذا التوفيق لشطط فى إحدى القوى الثلاث المحيطة به ، اختل التوازن النفسى وكانت النتيجة مرضاً نفسياً أو عقلياً أو سلوكاً إجرامياً إلى غير ذلك من ضروب سوء التوافق والانحراف . مثل الأنا القوى السوى كمثل الحكومة الديمقراطية تستمع للجميع ، وتعترف بحاجات الجميع ، وتتوسط ليرضى الجميع .

وإذا كانت قوة الأنا شرطاً ضرورياً لتكامل الشخصية والصحة النفسية للفرد فعلى الوالدين والمعلمين معونة الطفل تدريجياً على التخلي عن (مبدأ اللذة) وتوجيه حياته وفق (مبدأ الواقع) . إن مبدأ اللذة يستهدف ما يجلب اللذة وتجنب المؤلم دون اعتبار لمقتضيات الواقع . أما مبدأ الواقع فيستهدف إشباع الحاجات مع مراعاة الواقع حتى إن كان مؤلماً . وهكذا يتضح لنا أن الشخصية إن كانت تمثيلية ۞ فهذه الجوانب — الهو والأنا والأنا الأعلى — ممثلوها الثلاثة ، أما منظر الرواية فننظر معركة . وبعبارة أخرى فالشخصية ميدان لصراع كثير من القوى والدوافع ۞ وهو ميدان يصطرع بدوره مع ميدان البيئة الاجتماعية والثقافية (١) — هذه الصورة الدينامية المتدافعة الجوانب للشخصية الإنسانية تعد أهم ما أضافته مدرسة التحليل النفسي لا إلى نظرية الشخصية فبحسب ، بل وإلى علم النفس بوجه عام .

٣ — كيف نكتسب السمات

التطبيع الاجتماعي : Socialisation

لا يولد الطفل «إنساناً» أو اجتماعياً ، وعلى المجتمع أن يأخذ في صقله وترويضه وتعليمه حتى تظهر إنسانيته من ثنايا طبيعته الحيوانية . وتسمى هذه العملية التي يتم بها تكيف الفرد — خاصة الطفل — لبيئته الاجتماعية عملية «التطبيع الاجتماعي» إنها عملية تعلم غير مقصود وتعليم مقصود يقوم به الآباء والمعلمون وغيرهم من الذين يمثلون ثقافة المجتمع ۞ وهي عملية تستهدف تعليم الفرد الامتثال لمطالب المجتمع والاندماج في ثقافته وإتباع تقاليده والخضوع لالتزاماته ومجاراة الآخرين بوجه عام . والتربية الاجتماعية والخلقية التي يقوم البيت والمدرسة بأكبر جانب منها هي

(١) لا تخلو حياة إنسان من صراعات نفسية والأنا القوي يستطيع حسم هذه الصراعات والتحكم فيها بصورة مرضية ، أما الأنا الضعيف فيعجز عن ذلك فتظل الصراعات قائمة غير محسومة ، وهذا يحول دون تكامل الشخصية والتوافق السليم . لذا فقوة الأنا شرط ضروري للصحة النفسية ، بل يجعلها البعض مرادفة للصحة النفسية .

لب عملية التطبيع التي تبدأ من المهد ثم تستمر طول الحياة عن طريق تفاعل الفرد مع الجماعات المختلفة التي ينتمى إليها : جماعات اللعب والعمل والنادى والجماعات السياسية والثقافية والدينية والنقابة المهنية والجماعات الدولية . فما يجب أن يتعلمه الطفل ؟ .

١ — عادات المشى والأكل والنوم وضبط المثانة والأمعاء . والاستحياء الجنسي « وكف العدوان على الإخوة والأبوين والكبار .

٢ — القدرة على كف الدوافع غير المرغوبة أو الحد منها ، وبما يجدر ذكره أن أكبر شطر من عملية التطبيع يتلخص في إقامة حواجز ضد الإشباع المباشر للدوافع الجنسية والعدوانية ، وهي حواجز لازمة لبقاء كل مجتمع . لذا فهي توجد على نحو ما حتى في أكثر الشعوب بدائية .

٣ — كثير من العادات وطرق التصرف الملائمة والآداب الاجتماعية ، هذا إلى اتجاهات معينة نحو الآخرين ونحو السلطة ونحو المبادئ — نحو الأسرة والمدرسة والدين والدولة — فضلا عن تعليم الذكور والاناث الأدوار الاجتماعية التي يرسمها المجتمع لكل منهما .

٤ — القدرة على التوقيت المنظم « أى القيام بأعمال معينة في أوقات معينة .

التطبيع والطبقة الاجتماعية :

والتطبيع يختلف من مجتمع إلى آخر ، ومن طبقة اجتماعية إلى أخرى . فقد وجد أن الطبقة الاجتماعية الدنيا في أمريكا أكثر تسامحا في عملية التطبيع من الطبقتين الوسطى والعليا . فأفرادها يميلون إلى عدم التبكير بقطام الطفل ، وإلى اطعامه حسب رغبته لا حسب جدول زمني صارم مفروض ، وإلى عدم التعجل في تدريبه على عملية الإخراج . وأطفال الطبقة

الوسطى يتعلمون التعبير عن مشاعرهم العدوانية عن طريق التنافس والمبادأة أو الطموح الزائد، في حين أن أطفال الطبقة الدنيا يعبرون عن عدوانهم في صراحة بالعدوان المباشر (المشاجرة والسرققة والسب) .

وفي مصر تميل الطبقة الوسطى إلى أن تفتطم أطفالها من سن مبكرة (أقل من سنة) في حين أن الطبقة الدنيا تفتطم أطفالها في سن متأخرة نسبياً (أكثر من سنة ونصف) . ويبدو هذا التبكير أيضاً في تدريب الطفل على الإخراج والنظافة ، كما وجد أن الآباء في الطبقة الدنيا أكثر تساهلاً بكثير في السماح لأطفالهم في الخروج إلى الشارع بمفردهم (الاستقلال) من سن مبكرة ، في حين أن آباء الطبقة الوسطى أميل إلى الاتجاه الوقائي المتمت خشية أن تفسد أخلاق أطفالهم من الاحتكاك بأقران السوء . وقد اتضح أيضاً أن العقاب البدني هو وسيلة الطبقة الدنيا لمنع العدوان في حين تلجأ الوسطى إلى النصيح والارشاد اللفظي . أما التربية الجنسية فمجتعنا بكافة طبقاته أميل إلى التشدد وعدم التساهل فيها (من بحث للاستاذين عماد ونجيب اسكندر) .

وعدة الأبوين والمجتمع في عملية التطبيع هي الثواب والعقاب ، التشجيع والتثبيط ، المدح والذم ، أى التدعيم الإيجابي لضروب السلوك التي تلاقى استحسان الجماعة والتدعيم السلبي لتلك التي تلاقى استهجانها .

وفي هذا يقول «أيزنك» Eysenck الشخصية تعنى أنماط السلوك والعادات والميول الراسخة والثابتة نسبياً والتي يكتسبها الفرد طول حياته على أساس من وراثته واستجابة لضروب الثواب والعقاب التي تلقاها طول حياته .

طرق أخرى للتطبيع :

١ - إلى جنب هذه السمات التي يعمل الآباء والمربون عامدين على غرسها في نفوس الأطفال هناك سمات أخرى كثيرة يكتسبها الطفل عن غير قصد نتيجة لخبراته اليومية وذلك عن طريق التعلم الشرطي الذي

يقوم بدور كبير في تكوين الشخصية في مرحلة الطفولة المبكرة : فقد رأينا من قبل أن الطفل يتشرب عن طريق القابلية للإيحاء كثيراً من الآراء والمشاعر والاتجاهات والمعتقدات الشائعة في أسرته دون قصد منه . كاتجاهاتها نحو المباح أو المحظور ، نحو المسألة أو العدوان ، نحو الدين والدولة ، نحو النظام والفوضى . بل إنه ليتأثر كثيراً بالجو الانفعالي الذي يسود البيت ، فإن كان جواً تغشاه الكآبة أو الرعب أو روح المرح انعكس ذلك على كل فرد فيه . وأم الطفل إن كانت شديدة التلهف عليه أو دائمة الانقباض أو سريعة الاهتياج أو بادية الجشع .. نقلت إلى طفلها عن طريق العدوى الاجتماعية هذه السمات .. وليست القابلية للإيحاء إلا نوعاً من التعلم الشرطي .

٢ - وتعطى مدرسة التحليل النفسي أهمية كبرى لعملية التقمص في تكوين الضمير والخلق والميول والاتجاهات والأذواق والعادات . والتقمص عملية نفسية لا شعورية ، أي غير مقصودة تندمج بها شخصية فرد في آخر اندماجاً كلياً فاذا به يحس باحساسه ، ويفكر بعقله . ويصدر عن رغباته . فالتقمص توحد في الأفكار والمشاعر والرغبات والمعتقدات . ونحن في العادة نتقمص شخصيات من نحبهم أو نعجب بهم من الناس . فالولد الذي يتقمص شخصية أبيه الكادح المثابر يشب كأبيه كادحاً مثابراً . فلن كان الأب مختالاً فخوراً شب الولد على شاكلته . والبنت الصغيرة التي تتقمص شخصية أمها المتأنقة سرعان ما تسمى مزهوة معجبة بنفسها ، فإن تقمصت شخصية أبيها أصبحت مسترجلة وما لت إلى أعمال الرجال .

والطفل في أول الأمر يتقمص والديه كليهما . ثم يدرك أن أوجه الشبه بينه وبين الوالد من نفس جنسه أكبر من التشابه بينه وبين الوالد من الجنس الآخر فيزداد تقمصه للوالد الأول ويقل للثاني . ولو فعل غير ذلك لكرهيته للوالد الأول ردت عليه الضغوط الاجتماعية .

٣ - واحباط الدوافع كثيراً ما يؤدي إلى تقويتها وتحويلها إلى سمات وعادات ثابتة . فالشره قد يرجع إلى الحرمان من الطعام أكثر مما يرجع إلى الإسراف فيه . وكثيراً ما يكون الشطط والانحراف الجنسي نتيجة لتربية جنسية مترمة لا متحررة « وإهمال الطفل وعدم الالتفاف إليه قد يجعله يزج بنفسه في كل شيء ويستعرض نفسه في كل مناسبة » والشعور بالنقص قد يحمل صاحبه على أداء أعمال ناجحة أو عظيمة . فالإحباط يقوى الميول والرغبات حتى إن كثيراً من الناس يرغبون في الشيء لجرده أنه ممنوع . ولو كان غير ممنوع ما أثار فيهم الرغبة .

* * *

والنقطة الشائكة في عملية التطبيع هي : كيف يمكن التوفيق بين الأفكار التقليدية التي يستمسك بها الكبار وبين الاتجاهات التقدمية الحديثة التي تعطى للطفل حقوقاً ومكانة لم يكن يتمتع بها من قبل ؟ كيف يمكن المحافظة على البناء الاجتماعي والثقافي التقليدي مع إعداد الطفل لعصر يختلف في مفاهيمه واتجاهاته وقيمه ونظرته إلى الحياة عن العصر الذي يعيش فيه الآباء ؟ هذه هي المشكلة التي تعاني منها المجتمعات الحديثة . وقيام هذه المشكلة دون حل من الأسباب الرئيسية في تمرد الشباب اليوم .

السمات المزاجية :

يلاحظ أن الشخصية تنطوي على سمات أخرى ترجع في المقام الأول الأول إلى التكوين الوراثي للفرد ، هي السمات المزاجية كالحيوية أو الخمول ، ودرجة التأثر الانفعالي « وقوة الاستجابة الانفعالية أو ضعفها وتقلب المزاج ، وهي سمات لا يحتاج ظهورها واتضح أثرها إلى تعلم أو تدريب » بل تكفي لظهورها عملية النضج الطبيعي وحدها . هذه السمات المزاجية تشاهد عند الرضعاء حديثي الولادة - أنظر ص ١٧٥ . وقد دلت البحوث التجريبية على أن هناك تكوينات وراثية نهية الفرد لانفعالات معينة دون غيرها ، فقد أسفرت الاستخبارات والتقارير

الاستبطانية عن أن التشابه بين التوائم الصنوية أكبر بكثير منه بين التوائم اللاصنوية من حيث ما يغشاها من مخاوف وقلق وشعور بالثقة بالنفس ، كما دلت التجارب أيضاً على أن التشابه بين التوائم الصنوية أكبر منه بين الأخوة العاديين من حيث عنف الاستجابة للمواقف التي تثير الانفعال كما يقيسها الرسام الكهربائي للمخ . كما ظهر من دراسات تجريبية احصائية أجريت على توائم صنوية ولا صنوية من الأسوياء وكذلك على توائم عصابية أى تعاني من عدم الاستقرار الانفعالي « ظهر أن قابلية الفرد للاصابة بالعصاب ، أى المرض النفسى ، تحددها الوراثة إلى مدى بعيد .

وهذا على خلاف ما يراه «فرويد» الذى يذهب إلى أن أهم عامل في التمهيد للعصب هو أحداث بيئية تقع في الطفولة المبكرة .

٤ - عوامل تكوين الشخصية

ذكرنا أن الشخصية تتقوم وتتشكل من تفاعل عوامل بيولوجية « وراثية وغير وراثية ، مع عوامل بيئية « مادية واجتماعية . . فن العوامل الوراثية بنية الفرد ومظهره وطوله ولون بشرته ومزاجه وكونه ذكراً أو أنثى أما العوامل البيئية فعلى أنواع ثلاثة :

١ - عوامل جغرافية .

٢ - عوامل اجتماعية وهذه تشمل :

(أ) الاطار الثقافى العام للمجتمع وهو يضم القيم والمعايير الخلقية والروحية والأفكار والمعتقدات الشائعة بين السواد الأعظم من أفراد المجتمع والتي تختار كل طبقة اجتماعية منها ما يناسبها . هذه الثقافة السائدة في المجتمع تطبع الفرد بطابع معين يميزه هو (الشخصية القومية) . فشخصية الأمريكى غير شخصية الفرنسى أو المصرى .

(ب) عوامل ثقافية خاصة بالطبقة الاجتماعية والأسرة والمدرسة والجمعيات والأندية والأصدقاء ووسائل الإعلام .

(ج) عوامل ثقافية فردية وهى الدور الجنسى والدور المهني للفرد

٣ - ونستطيع أن نضيف إلى هذين النوعين من العوامل البيئية نوعاً ثالثاً هو العوامل الاتفاقية التي تعرض للفرد ، كمركره في الأسرة أو حادثة أو مرض شديد ابتلى به « أو وفاة أبيه من سن مبكرة ، أو حرمانه من أمه ، أو وضعه في ملجأ ، أو وجوده مع زوجة أب « أو إقامة أسرته في جوار سيء ، أو نوع المدرسة التي يتردد عليها ..

من تفاعل هذه العوامل البيولوجية والبيئية المختلفة تتكون الشخصيات فيصبح كل شخص منا يشبه جميع الناس من بعض الوجوه ، ويشبه بعض الناس من بعض الوجوه ولا يشبه أحداً من الناس من بعض الوجوه وسنعالج فيما يلي أثر الغدد الصم في الشخصية ثم أثر العوامل الجغرافية ثم أثر الأسرة في مرحلة الطفولة أقوى سلاح يستخدمه المجتمع في عملية التطبيع الاجتماعي ، يلي ذلك صلة مركز الطفل في أسرته بشخصيته « ثم أثر كل من المدرسة ومرحلة المراهقة وأخيراً أثر الدور الاجتماعي الذي يقوم به الفرد .

٥ - الشخصية والغدد الصم

أشرنا من قبل إلى أن بالجسم غدداً صماً تفرز مواد ذات فاعلية شديدة تسمى « الهرمونات » وهي مواد إن لم تفرز بقدر معلوم اختل ميزان الجسم ، وبدأت تغيرات ملحوظة في مظهر الشخص وبنيته ومزاجه وذكاؤه وسمات شخصيته « وإليك كلمة موجزة عن أهم هذه الغدد صلة بالشخصية (١) هذه الغدد تؤلف نظاماً متكاملًا متفاعلاً بحيث أن اضطراب واحدة منها يؤثر في سائرهما .

الغدة الدرقية : لافرازها صلة مباشرة بعملية الأيض أى بالتغيرات البنائية والهدمية في الأنسجة . فإن أفرط نشاطها زاد نشاط العمليات

(١) أدرجنا هذه الغدد في عداد العوامل الوراثية التي تؤثر في بناء الشخصية . غير أن هذه الغدد قد تكون سليمة بالوراثة « ثم يصيبها عطب أو مرض يخل من وظائفها فتتأثر من ذلك شخصية الفرد .

الحوية ، وأصبح الفرد قلقاً ضجراً سريع الاحتياج غير مستقر انفعالياً وحركياً ، وإن فترتشاطها أى قل افرازها أصبح الفرد خاملاً بليداً ، واصابه البطء فى تفكيره وتذكره وحركاته . وسارع إليه التعب وأصيب بالهبوط وفقد الشهية . وترجع بعض حالات الكسل عند التلاميذ وانخفاض تحصيلهم الدراسى عن مستوى ذكائهم إلى قصور طفيف فى افراز الدرقية .

غدتا الأدرنالين: يفرز نخاعهما مادة الأدرنالين ، وهو هرمون قوى يزداد افرازه فى حالات الانفعال العنيف كالخوف والغضب والألم الجسمى والجوع فيعين الجسم على تعبئة طاقته لمواجهة الطوارئ ويعد الفرد للهرب أو القتال (أنظر ص ١٦٠) . أما قشرة هاتين الغدتين فتفرز هرمونات عدة منها هرمون «الكورتين» وهو لازم للعمل العقلى الموصول ومقاومة العدوى إن زاد افرازه أدى إلى تضخم خصائص الذكورة عند الرجل وإلى ظهور سمات الرجولة عند المرأة فيغلظ صوتها ويأخذ الشعر ينبت فى لحيتها ويتساقط شعر رأسها . أما إن قل افرازه نتيجة الاجهاد الانفعالى أو مرض الكليتين أصيب الفرد بالضعف العام وفقرت رغبته الجنسية وانخفضت عملية الأيض عنده ، وأصبح سريع الاحتياج وأصيب بالاكتئاب والأرق .

الغدد التناسلية : هى المبيضان لدى الأنثى والخصيتان لدى الذكر . تفرز هذه الغدد نوعين من المفرزات احدهما خارجى هو الحيوانات المنوية عند الذكر والبيوضات عند الأنثى ، والثانى داخلى هو الهرمونات الجنسية ، ولهذه الهرمونات أثر كبير فى نمو أعضاء التناسل وفى النمو الانفعالى . فهى تعين على نضج الأعضاء التناسلية وعلى ظهور الخصائص الجنسية الثانوية لدى الجنسين كظهور اللحية وتضخم الصوت عند الذكور ، ونمو الفخذين وبروز الصدر وترسب الشحم تحت الجلد عند الإناث ، كما أنها تسهم فى ظهور سمات الذكورة والأنوثة النفسية لدى الجنسين وفى تنشيط الدافع الجسمى لدى الجنسين بشرط ألا تنسى أثر العوامل

النفسية والاجتماعية في تنشيط هذا الدافع أو تعطيله أو انحرافه لدى الإنسان (أنظر ص ٩٣). ونقص الهرمونات الجنسية أو انقطاعها في سن الشيخوخة له آثار نفسية خطيرة منها الاكتئاب والقلق والتهاوت ، بل يراه بعض العلماء من العوامل التي تعجل بظهور ذهان الاكتئاب (الملائخوليا) .

الغدة النخامية : يفرز الفحص الأمامي منها خمسة أنواع من الهرمونات يؤثر أحدها في النمو الجسمي العام ، إن زاد إفرازه في الطفولة والمراهقة أصبح الفرد «عملاقاً» إذ تطول قامته إلى مترين ونصف ، أما إن زاد إفرازه بعد المراهقة أي بعد توقف نمو العظام زاد حجم الأنف والأذنين واليدين والقدمين والفك الأسفل مع أحدياد الظهر . أما إن نقص إفراز هرمون النمو أدى إلى «القزامة» حيث لا يزيد طول القامة على متر وربع المتر .

أما الهرمون الثاني فيؤثر في نمو الغدة الجنسية ونشاطها . إن نقص إفرازه توقف نمو الجهاز التناسلي .

وهرمون ثالث يؤثر في نمو الغدة الدرقية ونشاطها . إن زاد إفرازه تضخمت الغدة وزاد إفرازها .

أما الهرمون الرابع فيسمى «البرولاكتين» وينشط إفرازه عند الأم بعد أن تضع مولودها .

وهرمون خامس يقوم بعدة وظائف منها ضبط مستوى السكر في الدم أما آثار اضطراب الفص الخلفى للغدة النخامية فغير معروفة على التحديد ، وتسمى الغدة النخامية (زعيمة الغدد) لها لما من تأثير شامل .

لقد ظهر أن اضطرابات هذه الغدد توجد كثيراً في حالات انحراف السلوك . فقد اتضح من فحص ٢٥٠ سجيناً أن عدم التوازن الهرموني لديهم يساوى ضعفه أو ثلاثة أمثاله عند أفراد أسوياء . ومن دراسة ١٠٠٠ طفل مشكل وجد أن ٢٠٪ منهم يعانون من اضطراب هرموني ، وأن هناك ارتباطاً مباشراً بين هذا الاضطراب وانحراف السلوك عند حوالي

نصف هؤلاء ، وأن الغدد المضطربة كانت التخامية في الغالب تليها الدرقية . وقد أدى العلاج بخلاصات الغدد إلى تحسن ملحوظ في السلوك في كثير من الحالات ولو أنه لم يفلح في حل جميع المشكلات .

تفاعل الغدد والشخصية : كما تؤثر الغدد الصم في بناء الشخصية ونشأة بعض السمات ، كذلك تؤثر الشخصية في وظائف هذه الغدد تأثيراً قد يكون دائماً مزمناً . فقد اتضح أن التوتر الانفعالي الموصول يؤدي إلى تضخم الغدة الدرقية وزيادة إفرازها ، وإن الاكتئاب النفسي الموصول يؤدي إلى فتور نشاط هذه الغدة وقلة إفرازها . وهكذا يتجلى لنا مرة أخرى ما سبق أن أكدناه من أن الإنسان وحدة جسمية نفسية إن اضطرب جانب منها اضطربت له الجوانب الأخرى .

هذه فتاة مصابة بتضخم في الغدة الدرقية ذهبت إلى جراح فوجد أن نبضها من السرعة بما لا يسمح بإجراء عملية جراحية فبعث بها إلى طبيب نفسي ليخلصها مما تكابده من قلق وخوف . وبعد ثلاثة أشهر أعادها الطبيب النفسي إلى الجراح متحررة من خوفها وقد شفيت كذلك من تضخم الغدة فلم تعد بها حاجة إلى عملية جراحية . ولندكر أن تأثير الغدد في الشخصية تأثير غير مباشر في أغلب

الآحيان . فنقص هرمون نخامى خاص قد يؤدي إلى القزامة . والملاحظ أن القزم عدواني مغرور محب للظهور . لكنه من الخطأ أن نقول إن نقص الهرمون هو السبب المباشر لعدوان القزم . فالعدوان نتيجة تأثير البيئة في شخصية القزم . ولو أنه نشأ في بيئة أخرى لا تسخر منه لاختلف خلقه في أكبر الظن .

ولنحذر أخيراً من أن ننسب كل تغير يطرأ على الشخصية إلى تغير أو اضطراب هرموني . فمع أن تفريط الدرقية يميل إلى إحداث البلادة والخمول ، وأن إفراطها يميل إلى زيادة النشاط ألا أننا يجب ألا نتسرع في الحكم بأن كل شخص أصابه الخمول مصاب بقصور في الدرقية ،

أو أن كل شخص أصبح «عصبياً» قد زاد لإفرازها لديه . كذلك الحال إن وجدنا شخصاً أصيب بضعف جنسى أو غلظه جنسية فيجب ألا نساير باتهام غدده التناسلية ، إذ قد يرجع السبب إلى اضطراب غدد أخرى أو إلى عوامل نفسية واجتماعية .

إن السلوك يكون دائماً محصلة تفاعل بين عوامل شخصية (جسمية ونفسية) وعوامل اجتماعية ، فنشاط الغدة الدرقية مثلاً تحدده الوراثة وعوامل انفعالية (اجتماعية) غير أنه في حالة الطفل المصاب بالقصاع (ص ٤٢٢) الذى يولد لأبوين مصابين باضطرابات درقية تتحدد الشخصية والسلوك بعوامل عضوية وتكاد العوامل الاجتماعية تخفى من هذه الصورة .

٦ - أثر العوامل الجغرافية في الشخصية

يتغاضى كثير من الباحثين عن أثر هذه العوامل في تشكيل الشخصية مع ما لها من أثر في تنمية بعض السمات وإبرازها أو تعطيل سمات أخرى وعوقها عن الظهور . فمن المشاهد المعروف أن أسلوب حياة الجماعة بأسرها يتأثر لأنها تعيش في الصحراء أو بين الجبال أو في جزيرة أو منطقة معتدلة المناخ ، أو لأنها تعيش في أرض قاحلة تضطرها إلى الكدح الموصول ، أو في واد خصب وفير الخيرات . هذه العوامل المختلفة ذات أثر في شخصية الجماعة بأسرها ، أى في شخصيات الأفراد التى تتكون منهم هذه الجماعة .

خذ على سبيل المثال «الاسكيمو» سكان شبه جزيرة جرينلاند. هؤلاء قوم يعيشون في ظروف جغرافية قاسية عنيفة بحيث لا يقوى على العيش فيها إلا الأقوياء أما الضعيف أو المريض أو العاجز عن كسب قوته فصيره الهلاك أو الانتحار أو أن يقتله ذووه . كما قضت عليهم هذه الظروف الجغرافية أن يكون نظامهم الاجتماعى فردياً إلى حد كبير . قضت عليهم أن يصنع كل واحد منهم أدواته وأسلحته بنفسه ، وأن يخرج إلى الصيد ليصطاد لنفسه . وحتى إن خرجوا إلى الصيد معاً في عرض البحر ،

خرج كل بزورقه الخاص ، فإن انقلب الزورق كان عليه أن ينجو بنفسه دون معونة من غيره . أما الأسرة فوحدة اقتصادية تكفى نفسها بنفسها ، وحتى إن عاشت عدة أسر في بيت واحد أثناء الشتاء فكل امرأة تطهو طعام أسرتها في قدرها الخاص وعلى موقدها الخاص . ذلك أن الطهو الجماعي متعذر أو مستحيل لأنه يستنفد وقتاً أطول لإعداده على موائد من الدهن « كما أنه من العسير نقل الموقد الكبير من منازل الشتاء إلى منازل الصيف ، وبعبارة أخرى فالتكيف الفردي في هذه البيئة أيسر من التكيف الجماعي . لذا كانت أظهر السمات في شخصية «الاسكيمو» التحدى والاعتماد على النفس والمبادأة و «الأنا» القوى القادر على الاحتمال والمقاومة .

وهذه قبيلة «أرابش» Arapesh في غينيا الجديدة « تعيش في منطقة جبلية تكفل لهم الأمن من الغزو ، وتمدهم بما يكفيهم من الطعام . أى أنهم في أمان من الخطر الخارجي ومن المجاعات . لذا لم يتكون لديهم نظام اجتماعي قوي ، وأصبح القوم يتسمون بالوداعة والمسألة وروح الصداقة ، بل بمقتون التنافس والتفاخر والخشونة ، وينبدلون الشخص الغيور الطموح الذي يتطلع إلى التنافس .

٧ - أثر العوامل الاجتماعية

أثر ثقافة المجتمع :

للمجتمع والثقافة المميزه له culture (١) صلة وثيقة بشخصيات من محتضنهم

(١) ثقافة المجتمع وحدة متكاملة من المعلومات والأفكار والمعتقدات والمواضعات الاجتماعية وطرق التفكير والتعبير والترويح « وطرق كسب الرزق وتربية الأطفال والصناعات اليدوية وغيرها من الظواهر السائدة بين أفراد المجتمع والتي تنتقل من جيل إلى جيل ، ويكتسبها الأفراد عن طريق الاتصال والتفاعل الاجتماعي لا عن طريق الوراثة البيولوجية « لكل ثقافة جانبان : جانب مادي هو ما ينتجه عقل الجماعة من أشياء ملموسة كهندسة البناء ونماذج اللباس ومواد الطعام ، وجانب لا مادي يتألف من المعارف والمعتقدات والقيم والفنون والطابع القومي . والنظرة إلى الكون .. وتضم الثقافة الاساسية في المجتمعات المعقدة ثقافات فرعية خاصة بالطبقات المختلفة أو الجماعات أو الأقليات التي يحتويها المجتمع الكبير .

من أفراد . فلو كنا نشأنا في صقيع الاسكيمو أو في الجزر المتناثرة في المحيط
لكانت لنا عادات وتقاليده ومثل تختلف في الكثير عما نحن عليه . بل ولا
اختلفت نظرتنا إلى الكون ومكانتنا فيه اختلافا كبيرا . بل ان ثقافة المجتمع
تؤثر في طرق تفكيرنا وتعبيرنا عن انفعالاتنا وارضائنا لدوافعنا وفيما نتعلمه
من معايير المباح والمحظور ، والعدل والظلم ، والحق والباطل . وكذلك فيما
نكسبه من معلومات ومهارات وعواطف وأذواق . كل أولئك يحدده نوع
الثقافة إلى حد كبير : أهي ثقافة ديمقراطية أم غير ديمقراطية ؟ تعاونية أم
تزاحمية ، مادية أم روحية ، مسالمة أم عدوانية ؟ مستنيرة أم غير مستنيرة .
يضاف إلى هذا أن الثقافة هي التي تعين الأساليب والطرق التي يتبعها الوالدان
في تنشئة الأطفال : هل تقوم هذه التنشئة على التسامح أم التشدد ، على التزمت
أو التراخي ؟ هل تسير على نمط سريع فتفرض على الطفل تكاليف الرحولة
من عهد مبكر أم تسير على وتيرة تدريجية متتدة ؟ هل يقوم الوالدان بتربية
الطفل أم بدائل عنها ؟ فثقافة المجتمع تعيش فينا كما نعيش فيها ، أو أننا
مرآة تنعكس عليها صورة هذه الثقافة ، حتى قيل إن الشخصية هي المظهر
الداني للثقافة . وهذا حق لكنه ليس كل الحق ، لأن الشخصية تتأثر بعوامل
أخرى غير الثقافة هي العوامل الوراثية .

أثر الثقافات الفرعية :

غير أن هذا لا يعني أن أفراد المجتمع الواحد تتشابه شخصياتهم كما
تتشابه نسخ الكتاب المطبوع . فحتى لو نشأنا في رحم ثقافي واحد أو متقارب
الظلال كجمهورية مصر مثلا ، لا اختلفت شخصياتنا في نواح هامة منها
اختلافا قد يكون كبيرا : هل نشأنا في الواحات أو على الساحل أو على
ضفاف النيل ، في الريف أم في الحضر ، في منزل أو في ملجأ ، في أسرة
فقيرة أم متيسرة ، محافظة أم مجتدة ، مثقفة أو غير مثقفة ، متدينة أو غير
متدينة ؟ مأسكة أو مهلهة ، حانية أو جافية ، مكتظة أو محدودة العدد ؟
وهل التحقنا بمدارس قديمة أو حديثة ؟ وهل كان لنا أصدقاء ورفاق لعب

كثيرون . وما نوع هؤلاء وأخلاقهم ؟ وهل كنا ننخرط في أندية وجمعيات أم كنا نؤثر العزلة والاعتكاف . وما الدور الاجتماعي والمهني الذي تؤديه ؟ .

الثقافة والوراثة :

اتضح أن كثيرا من الظواهر وضروب السلوك التي كنا نظنها ترجع الى عوامل بيولوجية موروثية هي في الواقع نتيجة عوامل ثقافية أو متأثرة بها الى حد بعيد . فقد كنا نظن أن المرأة بطبعها مخلوق طبع سلبى عيل مستسلم مدعن وأن الرجل بطبعه مخلوق مسيطر ناشط عدواني غير أن الأنثروبولوجيين وجدوا ثقافات تتسم شخصيات الرجال فيها بالسماة التي نسميها أنثوية وتتسم شخصيات النساء بالسماة التي نسميها «ذكورية» بل انهن فوق ذلك يقمن بأدوار اجتماعية ومهنية يحتكرها الرجل في الثقافة الغربية . فقد وجدت «مرغريت ميد» أن المثل الأعلى للرجل في قبيلة «أرابش» في غينيا الجديدة هو الرجل الوديع الرقيق الطبع المسالم السلبى . كذلك حال المرأة « بحيث يمكن القول بعدم وجود فوارق بين الجنسين في هذه القبيلة » أو أن كلا الجنسين ذو طبع انثوى لين . أما المثل الأعلى للرجل في قبيلة تجاورها لكن تختلف عنها في الثقافة — هي قبيلة «موندوجومر» فهو الرجل الحشن الغليظ العدواني المقاتل المنتقم . وكذلك المرأة . فهي تقوم بكل أعمال الرجل ولها مثل صفاته . أما في قبيلة «تسامبولي» التي تجاور هاتين القبيلتين فيقلب دور الرجل والمرأة فيها عما هو معهود في الثقافة الغربية . فالمرأة هي العنصر المسيطر الغالب المتصرف في كل الأمور ، فهي تقوم بصيد السمك ونسج الشباك وغيرها من الأعمال الشاقة . أما الرجل فيتعهد شئون الأطفال وينصرف الى الاهتمام بالرقص والحفر والنقش وغيرها مما لا تهتم به المرأة هناك ، ومع أن النظام الاجتماعي في هذه القبيلة أبوى — أى الحكم فيه للأب — ويبيح تعدد الزوجات وهذا من شأنه الغض من شأن المرأة — إلا أن النساء هن أصحاب الأمر والنهي بالفعل (١) .

(١) ومع هذا كله فيجب أن نذكر أن النماء بوجه عام أصغر حجماً وأخف وزناً من الرجال . وأنهن مهيات بالفطرة لوظائف الحمل والولادة . ولهذا أثر ملحوظ في شخصياتهن بصرف النظر عن الثقافة التي ينتمين إليها .

وكان كثير من علماء النفس يرون أن مرحلة المراهقة في كل زمان ومكان مرحلة أزمات نفسية وصراعات ترجع الى ما يعترى المراهق من تغيرات بيولوجية عنيفة « دون اعتبار لثقافة المجتمع الذى ينتمى اليه المراهق » حتى دلت البحوث الأنتربولوجية الحديثة على أن المراهقة في كثير من الشعوب البدائية ليست مرحلة تأزم حرجة بل مرحلة هينة تخلو من الصراعات ومن الأمراض النفسية والجناح ومن التمرد على الكبار . ويرجع هذا الى أنهم يسمحون للفرد من سن البلوغ بالاضطلاع باعباء الكبار وواجباتهم الاجتماعية والاقتصادية والدينية والتمتع بامتيازاتهم من زواج واشترك في الصيد والحفلات فكان المراهقة المتأزمة من سمات المجتمعات المتحضرة وحدها . وهى نتيجة معاملتنا اياه . فالمراهق ناضج من الناحية الفسيولوجية « لكننا نعتبره طفلا من الناحيتين الاجتماعية والاقتصادية فنقيد نشاطه الجنسي ورغبته فى الاستقلال ونحمل التبعات . فن الطبيعى أن يستجيب كثير من المراهقين لذلك بالتمرد والعدوان أو الانسحاب أو الانحراف .

٨ - أثر الأسرة فى الطفولة المبكرة

كانت الأسرة ولا تزال أقوى سلاح يستخدمه المجتمع فى عملية التطبيع الاجتماعى ونقل التراث الاجتماعى من جيل إلى جيل . وقد أجمعت خبرات الناس ودلت تجارب العلماء على ما للتربية فى الأسرة من أثر عميق خطير يتضائل دونه أثر أية منظمة اجتماعية أخرى فى تعيين الشخصيات وتشكيلها خاصة خلال مرحلة الطفولة المبكرة ، أى السنوات الخمس أو الست الأولى من حياة الفرد ، وذلك لأسباب عدة منها أن الطفل فى هذه المرحلة لا يكون خاضعا لتأثير جماعة أخرى غير أسرته ، ولأنه يكون فيها سهل التأثير ، سهل التشكل ، شديد القابلية للإيحاء والتعلم « قليل الخبرة ، عاجز ضعيف الإرادة قليل الحيلة ، فى حاجة دائمة إلى من يعوله ويرعى حاجاته العضوية والنفسية المختلفة ، ولأن عملية التطبيع فيها تكون مركزة عنيفة . إذا عرفنا هذا قدرنا ما يمكن أن يكون لهذه المرحلة من أثر بالغ فى تشكيل شخصيته وتوجيهها إلى الخير أو إلى الشر ، إلى الصحة أو المرض . فكما أن الأسابيع الأولى من

حياة الجنين فترة حاسمة في تكوينه الجسمي ان اضطرب النمو فيها خرج الوليد مسخاً ، وكما أن الوليد إن لم يزود بالغذاء الكافي في الأسابيع الثلاثة الأولى بعد ولادته شب ناقص النمو الجسمي والعقلي حتى إن زودناه طول العمر بكافة المواد الغذائية ، كذلك السنوات الأولى من حياة الطفل فترة حاسمة خطيرة في تكوين شخصيته . وتتلخص خطورتها في أن ما يغرس في أثنائها من عادات واتجاهات وعواطف ومعتقدات يصعب أو يستعصى تغييره أو استئصاله فيما بعد . ومن ثم يبقى أثره ملازماً للفرد في عهد الكبر . هذه واقعة كشفت عنها وأبدتها الدراسات الكلينيكية والتحليل النفسي للكبار والصغار ، وكذلك الدراسات الانثروبولوجية لطرق تنشئة الأطفال في كثير من الشعوب البدائية والمتحضرة .

ويتوقف أثر الأسرة في عملية التطبيع الاجتماعي على عدة عوامل منها وضعها الاجتماعي والاقتصادي ، ومستواها الثقافي ، وحجمها ، وتماسكها واستقرارها ، وجوها العاطفي الذي يتجلى في معاملة الوالدين للطفل ، ومعاملة أحدهما للآخر ، وما يقوم بين الأخوة من تنافس .

الدراسات الكلينيكية :

تعلمنا الدراسات الكلينيكية ، وكثير منها دراسات تتبعية ، أن البيوت التي يغشاها الود والتفاهم القاثمان على الثقة والاحترام والمحبة والتقدير والتي تحتفظ بتوازن جميل بين القيد والحرية هي البيوت التي يتخرج فيها الاصحاء الاسوياء من الراشدين ، وأن البيوت التي تثب في نفوس الأطفال عواطف النقمة والحنق القائمة على الرعب والغيظ فهي التي تخرج للحياة قوافل المنحرفين والمشكلين والعصبيين والجائحين . فمن حرم من الامن والعطف في طفولته رفض أن يتقبل الحب في كبره ممن يريدون أن يمنحوه الحب أو أخذ ينحطفه بكل طريقة وبأى ثمن . ومن دله أبواه في عهد الطفولة انتظر من زملائه ورؤسائه أن يدللوه وهو كبير . ومن شب على جهل يحل مشكلاته الصغيرة عز عليه حل مشكلاته الكبرى فيما بعد . ومن شب على قسوة اتخذ من المجتمع

في كبره موقفا عدائيا قد يدفعه إلى الجريمة . وقد لوحظ ان الاطفال الذين لم يتعلموا العيش في وفاق وانسجام مع إخوانهم وأخواتهم يجدون صعوبة في التوافق مع الغير في عهدي المراهقة والرشد . كما لوحظ ان الاطفال الذين يخضعون خضوعا شديداً لآبائهم يمثلون ويستكينون للنظم الاستبدادية والتسلطية في عهد الكبر . ومن بحث تتبعى أجرى في أحدمعاهد أمريكا اتضح أن الطلبة في الجامعة وبعد تخرجهم فيها ممن «ينسحبون» من المواقف المثيرة للقلق كانوا يصطنعون هذا النمط السلوكي وهم اطفال (حتى من العاشرة) ، وأن الذين «يهاجمون» مصادر القلق والصعوبات نشأت لديهم هذه العادة وهم اطفال ،وقد أشرنا من قبل إلى ما أسفرت عنه كشوف مدرسة التحليل النفسى من ان اتجاهاتنا نحو الناس وصلاتنا العاطفية بهم . اتجاهات وصلات تعلمناها في محيط الأسرة على غرار صلاتنا بأمهاتنا وآبائنا وإخواننا : اتجاهاتنا نحو الرؤساء والمرءوسين والاصدقاء والزملاء والزوجة والأولاد والغرباء . في الطفولة توضع بذور الصداقات والعداوات المقبلة .

ومن أهم العوامل الأسرية التي تؤثر في تشكيل شخصية الطفل : (١) العلاقة بين الوالدين (٢) العلاقة بين الوالدين والطفل (٣) العلاقة بين الاخوة والاخوات .. وستناولها بالشرح في مكانها مما يلي من صفحات هذا الكتاب ومن أهم الكشوف التي قدمها «فرويد» لعلم نفس الشواذ الحديث هو أثر الماضى المبكر من حياة الفرد في حاضره « هو أثر الصدمات الانفعالية إبان مرحلتى الرضاعة والطفولة المبكرة في التمهيد لاضطراب الشخصية في عهد الكبر ، وما أكثر هذه الصدمات :

صدمات الطفولة :

١ - صدمات تتصل بعملية الإرضاع - الرضاع العسر أو الشحيح أو غير المنتظم أو المقترن بانفعال الام وسخطها . إذ الواقع أن عملية الارضاع ليست مجرد اشباع لحاجة فسيولوجية هي الحاجة الى الطعام « بل هي موقف اجتماعى يتألف من الرضيع وأمه، وفيه يتأثر الرضيع بحالة أمه النفسية أثناء

الارضاع ومزاجها ، كما يتأثر بالعادات الاجتماعية المتوارثة لكيفية الارضاع
٢ - وصدمات تنشأ من التعجل أو التعسف والقسوة في تعليمه ضبط
مثانته وأمعائه في مواعيد معينة ، هذه قد تعرضه للمساك المزمن اكثر من غيره
فيما بعد « أو تعرضه للاسراف في مراعاة النظافة والنظام والمواظبة . وترى
مدرسة التحليل النفسى أن هذه القسوة تسبب للطفل قلقاً شديداً وتخلق في
نفسه مشاعر عدوانية نحو والديه « وتمهد الطريق لصابته بالعصاب
الوسواسى في مستقبل حياته .

٣ - وأخرى تنشأ من الفطام المفاجئ غير المقتن بالعطف . فالفطام
أزمة في حياة الطفل لانه ليس مجرد ابدال طعام بآخر ، بل يعنى انفصاله عن
شخص يزوده بالعطف والغذاء في آن واحد . إن الفطام المفاجئ العنيف هو
أول خبرة مريرة تشعر الطفل بأنه فقد شيئاً عزيزاً عليه « شيئاً هاماً ينتمى
إليه « وهذه صدمة يحفها الألم والخوف والعذاب إلى حد بعيد . ومن بعض
الدراسات التي أجريت في مجتمعات مختلفة وجد أن المجتمعات التي يتم فيها
فطام الطفل في عنف وقسوة يكثر فيها بين الكبار ما يسمى (القلق القمى)
وهو أن يكثر الناس من تفسير ما يصابون به من أمراض الى أنهم أكلوا أو
شربوا شيئاً كان السبب في مرضهم .

٤ - وصدمات تنشأ بعد ذلك من علاقة الطفل بوالديه وأخوته وأخواته
فالابوان أو من يقوم مقامها يعملان منذ عهد مبكر على ترويض الطفل
وفطامه من الاشباع الانانى لدوافعه الفطرية « وذلك بمقاومتها ، وقد يسرفان
في الكبح . وكل احباط لدافع أساسى يكون بمثابة صدمة انفعالية . هذا
بالاضافة إلى ما يقوم بينه وبين اخوته وأخواته من غيرة وصراع وتزاحم
على الاستحواذ بمحبة الوالدين .. وقد ينشأ الطفل الصغير في مؤسسة خاصة
بعيدا عن رعاية الأم ، أو تتغيب الأم لانشغالها بعملها أو يتكرر انفصالها عنه .
وكل أولئك من قبيل الصدمات التي يكون لها أثر سئ في شخصيته ، بما
يؤدى إلى ظهور مشكلات سلوكية مختلفة لديه في عهد الصغر ، كالخوف

الشاذة واضطراب النوم والتبول اللاارادى ونوبات الغضب — وبما يمهّد الطريق لاضطرابات أشد خطورة في شخصيته حين يكبر .

ولنذكر دائماً أن صدمات الطفولة أشد وطأة من صدمات الكبر لأن الطفل لم يتعلم بعد الوسائل التي يمتص بها الصدمات ولأنه يفتقر الى البصيرة الاجتماعية التي تمكنه من فهم تصرفات الكبار أو ادراك معنى سلوكه .

لقد دلت تواريخ حياة من خرجوا من الحرب منهارين أى مصابين بأمراض نفسية أو عقلية أن المشاكل السلوكية في طفولتهم كانت ثلاثة أمثالها عند من خرجوا من الحرب سالمين. كما ظهر من بحث «بولبي» Bowlby الطبيب النفسى ومدير إحدى العيادات النفسية بلندن ان الاطفال الذين كانوا يجلون عن المدن الكبرى ابان الحرب العالمية الثانية — لحمايتهم من القصف الجوى — فيحرمون من رعاية أمهاتهم ويوكل أمرهم إلى أفراد يعاملونهم «بالجملة» لا فرادى ، نقول ان هؤلاء الاطفال بدت على وجوههم مشاعر الوحشة والعزلة والاغتراب ، وكانوا يعجزون عن عقد صداقات مع غيرهم من الاطفال أو الكبار ، وعن تقبل الحب أو تبادل مع غيرهم من الناس ، كما بدت لديهم نزعات عدوانية واجرامية صريحة نحو المجتمع في سن الشباب ، كانوا أعصى على العلاج والتقويم من غيرهم من الشباب المشكلين والجائحين لأن عجزهم عن تكوين علاقات مع الغير يجعل علاجهم النفسى محالاً. وقد دل هذا البحث أيضاً على أن نوع ومدى الضرر الذى يحمق بشخصية الطفل يتناسب تناسباً عكسياً مع سنه ، فيكون هذا الضرر في ذروته لدى الرضعاء ممن تراوح أعمارهم بين ثلاثة أشهر وستة . ثم يقل بعد ذلك بالتدريج حتى حوالى سن السابعة . وهذا يدعونا إلى التساؤل والاختيار بين عمل الام خارج المنزل وبين الصحة النفسية للطفل !

ونشير أخيراً إلى بحث «بيرت» Burt الذى درس الاحداث الجائحين دراسة نفسية اجتماعية مستفيضة « اذ يقول : «ان أشيع العوامل في جناح الاحداث وأكثرها خطراً وتدميراً هى العوامل التى تدور حول حياة الاسرة

في الطفولة » . وهو يعنى بذلك أن البيوت المحطمة أى التى حطمها الطلاق أو الشقاق أو موت أحد الوالدين أو كليهما وكذلك البيوت الآثمة التى تشيع فيها الرذيلة والخمر والجريمة « ثم التأديب الابوى المعيب الذى يصطنع العقاب الصارم أو التراخي الشديد أو التقلب بين الشدة والضعف .. كل تلك تشكل أخطر العوامل فى جناح الأحداث . .

مما تقدم يتضح لنا أن دراسة الطفولة تساعد على فهم سلوك الراشدين فهماً أكثر دقة خاصة من ساء توافقهم الشخصى والاجتماعى .

الدراسات الانثربولوجية :

تؤيد هذه الدراسات وجود علاقة وثيقة بين طرق تنشئة الاطفال الصغار فى الشعوب البدائية وغيرها وبين شخصيات الكبار فى هذه الشعوب . من ذلك أن القوم فى قبيلة «أرابش» السالفة الذكر (ص ٥١٥) تنسم شخصياتهم بالدعة والهدوء والمسالمة والتعاون والصدقة ، ينفرون من التنافس والسيطرة « ويمقتون الصلف والغرور والعدوان مقتا شديداً وقد لوحظ أن الطفل الصغير فى هذه القبيلة يكون موضع مودة وعطف بالغ : ترضعه أمه كلما صاح ، وتطيل مدة رضاعته ، وتحمله أينما ذهبت وتداعبه على الدوام . والطفل فى هذه القبيلة لا يعاقب البتة ، ويوحى اليه من سن مبكرة أن كل شئ فى الدنيا طيب خير — البيت والعم والجار والناس .. ولنتقارن هذا بما يحدث فى قبيلة «موندو جومر» المجاورة لهذه القبيلة والتى يتسم أهلها بالعدوان المفرط والارتباب المتبادل . الرجل المثالى فيها هو الرجل الحشن الغليظ ، العدواني المقاتل . وكذلك المرأة . لقد وجد أن الطفل فى هذه القبيلة يولد وينشأ فى جو عنيف غير آمن . فتى حملت الزوجة كف الزوج عن الاتصال بها مما يثير غضبه فلا يرحب بقدوم الطفل . والرضاعة مؤلمة اذ يوضع الطفل فى سلة خشنة ولا يقدم له الثدي إلا اذا كان فى حاجة ظاهرة اليه « ولفترة قصيرة . ولكى يظفر بقدر كاف من اللبن فى هذا الوقت القصير والوضع المؤلم يجب عليه أن يرضع فى قوة رضعا سريعاً عنيفاً وإلا ضاع حظه من الرضاع .

وكثيراً ما يشرق الطفل فتثور الأم : فعلمية الرضاع توتر وصراع وغضب وليست عملية الفطام أقل قسوة وغلظة ، اذ يزاح الطفل عن أمه في عنف قد يقترن بالضرب واللكم والشم .. على هذا النحو يشعر الطفل منذ أول حياته بأنه في عالم عدائي ، وهو شعور تعززه خبرات تالية في تربيته على الدوام . وهذا ينطبق على البنين والبنات جميعاً ، ومن ثم تنشأ البنات في خشونة البنين وعدوانهم .

وفي قبائل «الدوبان» Doubans بميلانيزيا يلاحظ أن شخصيات الكبار الراشدين تنسم بطابع العدوان المحنون والارتباب الشديد . وقد اتضح أن هذا وثيق الصلة بما يشعر به الطفل من عداوة وارتباب نتيجة لتغيب أمه عنه فترة طويلة من الزمن لظروف إقتصادية يقوم فيها إخوته بالأشراف عليه لإشرافاً صارماً قاسياً .

وفي المجتمعات المتحضرة الحديثة اتضح أن موقف الكبار المتمتصا صرام من الأمور الجنسية نتيجة طبيعية لما نشئوا عليه أنفسهم من تطبيع صرام فيما يتصل بتعلم ضبط المثانة والأمعاء ، وكذلك للحظر الشديد على التعبيرات الجنسية عندهم في عهد الطفولة . فنحن ننكر على الغير ما ننكره على أنفسنا عن طريق عملية (الاسقاط)

٩- مركز الطفل في الأسرة

يشغل كل طفل في أسرته مركزاً فذاً - مركزاً قد يجعله الاثير المفضل أو الطفيلي الدخيل ، وقد يجعله يظفر بكثير من الامتيازات أو بعضها ، أو يجعله عبثاً ، أو يجعله شراً لا بد منه . فهناك الطفل الأول ، والطفل الوحيد ، والاطوسط . ، والاصغر ، وهناك الذكر بعد عدة إناث ، والأنثى بعد عدة ذكور ، والطفل الذي يولد بعد عدة وفيات ، من إخوته وأخواته ، أو بعد فترة طويلة من عدم الإنجاب . فهل لهذه العوامل آثار ذات بال في شخصية الطفل إذا تساوت العوامل والظروف الأخرى ؟ .

لقد لوحظ أن **الطفل الأكبر** أكثر وروداً على العيادات النفسية من سائر إخوته وأخواته . وربما كان مرجع هذا :

(١) قلة خبرة الوالدين بتربية الأطفال ، أو (٢) تلهفهما عليه وحمايته أكثر مما يجب أو (٣) أنهما حديثا عهد بالزواج ولم يستعدا بعد استعداداً كافياً لهذا التغير الطارئ على نظام الأسرة ، فإذا بهما لا يرحبان به « أو (٤) أن بقاء الطفل وحيداً عدة سنوات يحرمه من فوائد الزمالة والتنافس والأخذ والعطاء مع أطفال يقاربونه في السن ، أو (٥) ما يحس به الطفل الأكبر من مرارة الغيرة حين ترزق الأسرة بمولود ثان يغتصب منه ما كان ينعم به من عطف ورعاية « وقد وجد أن الطفل الأكبر « في رياض الأطفال ، تعوزه الثقة بالنفس ، وأنه يميل إلى المحافظة والتشبث بامتيازاته كما أنه لا يميل إلى التزعم والتحدى ويرى «أدلى» Adler وهو أول من أكد الأثر الكبير لمركز الطفل في تكوين شخصيته .. يرى أن الطفل الأول يتخذ في حياته أسلوباً يجعل منه شاباً لا صديق له . فإن اتخذ لنفسه صاحباً ظن دائماً أن صاحبه يفضل غيره عليه . كما أنه يكون دائم الارتياح في الناس وينقب عن الأشياء التافهة التي تحول بينه أن يكون له صديق وفي .

ومن بحث أمريكي أن الطفل الأول إن كان في الثالثة من عمره حين يولد أخ جديد فهو معرض أن يحتويه القلق خوفاً من فقدانه حب والديه . فإن كان عمره عاماً واحداً لم يعتبر الضيف الجديد تهديداً كبيراً أو منافساً في حب أمه لأن صورة الطفل الأول لذاته لا تكون قد اتضحت وتبلورت بعد . فإن بلغ الأول السابعة أو الثامنة من عمره عند ميلاد الطفل الجديد كان أكثر استقلالاً عن والديه ، وأقل تعرضاً لتهديد المولود الجديد .

أما **الطفل الثاني** فتكون لديه أنماط سلوكية تنافسية وعدوانية أظهر بكثير من أخيه الأكبر

أما **الطفل الوحيد** فتأثر شخصيته إلى حد كبير بالظروف والعوامل التي حدثت بالوالدين إلى قصر النسل على طفل واحد :

١ - فقد يعتقد الوالدان أن السن تقدمت بهما بمالا لا يأذن لهما بأكثر من طفل واحد خشية أن يوافيهما الأجل قبل أن يستوى النسل الجديد ويصبح قادراً على إعالة نفسه وحمايتها . وأمثال هذين الوالدين يكونان في أكبر الظن من الصنف المتلهف أو المسرف في تسامحه أو المتراحي في تربيته .

٢ - فإن كان الطفل الوحيد الطفل الباقي بعد موت أخ أو أخت اتسم موقف الوالدين منه بالقلق الزائد .

٣ - أو يعتقد الوالدان أنهما لا يستطيعان أن يربيا أكثر من طفل واحد على النحو الذي يرتضيانه . ومن المرجح أن يكونا إذن من النوع المدقق المتزمت الذي يحاول صب الطفل في قالب معين .

٤ - فإن كان السبب نظرة الوالدين المتشائمة إلى الحياة ، تأثرت شخصية الطفل بهذه النظرة .

٥ - أو يكون السبب شقاقاً بينهما ، وهنا يكابد الطفل الآثار السيئة للبيت المحطم .

يضاف إلى هذا أن الطفل الوحيد يجد نفسه على الدوام بين كبار يعجز عن التعامل والأخذ والعطاء معهم . بل إنه من أجل هذا معرض لاصطناع أساليب غريبة لاسترعاء أنظارهم . وقد لوحظ أنه لا يكون في العادة محبوباً من أترابه لأنه لم يألف التعامل مع أطفال من نفس سنه ، وقد تدفعه رغبته في التزامل إلى اتخاذ «رفيق وهمي» يختار له اسماً معيناً ، ويحدثك عن أعماله ومغامراته ومحاسنه وعيوبه ورغباته . كأنه رفيق واقعي . ومن المشاكل الشائعة بين الطفل الوحيد : العناد والانطواء والحساسية المرفقة وفرط الاعتماد على والديه .

والطفل الأخير ، قد يكون عرضه للتدليل الزائد أو للتراخي في المعاملة أو الإهمال لأنه قد يولد يوم لا يعود الأطفال في نظر الأسرة شيئاً طريفاً أو مستحباً . فإذا به في عين الأب فم جديد . ومصدر لإزعاج جديد . وفي نظر الأم حمل لا مفر منه ، وفي نظر الأخوة هدف جديد للمساكسة والاضطهاد . مما يفقده الشعور بالأمن أو يبدئ في نفسه

الشعور بالنقص حين يقارن نفسه باخوته الكبار وما يخطون به من قوة أو امتيازات .

وقد قام فريق من علماء النفس الكلينيكي بدراسة وافية لمعرفة ما يترتب على مركز الطفل في الأسرة من آثار في شخصيته « فوجدوا :
١ - أن مركز الطفل ليس إلا عاملاً من عوامل أخرى أكثر أهمية تؤثر في شخصيته » فإن شعر الطفل بالحب والتقبل من والديه فسواء كان الأكبر أو الأصغر فهذا لا أثر له في شخصيته .

٢ - وأن مركز الطفل قد يكون ميزة له ، أو كارثة عليه « أو لا أهمية له والأمر كله مرهون بموقف الوالدين منه ، والجو الذي يسود الأسرة . فقد يفضل الوالدان طفلاً لذكائه أو وسامته أو تفوقه الدراسي أو لباقته الاجتماعية .. وقد يتهمان طفلاً بأنه نذير شؤم لأن حدثاً حدث للأسرة عقب ميلاده فيتنكرون له كلما مسهم سوء . فيرى الطفل نفسه منبوذاً في الأسرة . وقد تصل به الحال - إن آمن بفكرة والديه عنه - إلى أن يتهم نفسه لغير ما ذنب أتاها ، أو إلى أن ينطوى على نفسه ويعتزل الناس ، أو يظل طول حياته خائفاً يترقب .

٣ - ليس هناك ارتباط ثابت بين مركز الطفل وسمات شخصيته وهو راشد .

١٠ - المدرسة الابتدائية والتطبيع الاجتماعي

انتقال الطفل من البيت إلى المدرسة بعد الطفولة المبكرة حدث خرج خالداً في حياته . فهو انتقال من مجتمع بسيط منطوي على نفسه إلى مجتمع أوسع وأكثر اتصالاً بالحياة . فالمدرسة بيئة جديدة « ذات نظم وقوانين جديدة » وبها من التكاليف والواجبات ما لم يعهده الطفل من قبل ، وفيها أخذ وعطاء من نوع جديد ، فيها صلات جديدة ، ومنافسات جديدة ، ومغامرات جديدة ، وفيها يضطر الطفل إلى

التضحية بكثير من الميزات التي كان يتمتع بها في البيت ، فبينما كان في البيت يحتل مركزاً فريداً خاصاً إذا به أصبح في المدرسة مجرد طفل بين عدد كبير من الأطفال يعاملونه على حد سواء ، حتى المعلم « وهو الراشد المهم في حياته اليوم ، لا يعده أكثر من ولد أو بنت صغيرة بعد أن كان يرى نفسه في البيت «مركز الكون» كله ، لأن كل من بالبيت يسارع إلى تلبية حاجاته .

هذا التغير العنيف في بيئة الطفل له أثر كبير في شخصيته وخلقته وسلوكه الاجتماعي . ذلك أن عادات التصرف الاجتماعي التي ألفها في البيت لا تعود تكفي لسلوكه في المدرسة . فالمواقف الجديدة تفرض على الإنسان واجبات جديدة وفي المدرسة يضطر الطفل لأول مرة أن يخضع لنظام يمرضه عليه غير والديه ، فلا يعود الوالدان المصدر الوحيد للسلطة والنفوذ . وفيها يتعين عليه أن يراعى النظام وأن يلزم التأدب وألا يهزأ من أخطاء غيره وأن يلتفت إلى من يحدثه وألا يقاطع غيره أثناء عمله أو لعبه وأن يلزم الصمت في أوقات معينة وألا يغضب إن اقتضت مصلحة الجماعة ألا يأخذ أكثر من نصيبه . والتعاون في المدرسة يعني احترام قوانينها والمشاركة في الأشغال والألعاب ، كما يعني المحافظة على المواعيد وعلى نظافة المدرسة وأثاثها . وعلى هذا فالطفل المدلل أو «الدكتاتور» أو الطفل الذي يلقي من العناية أكثر مما يجب قد يفيدون كثيراً من هذه البيئة الجديدة التي تحملهم بعض التبعات وتعصمهم ولو إلى حين من جو البيت . وقل مثل ذلك في الطفل الوحيد أو الطفل البليد ، هذا فضلاً عن أن المدرسة الابتدائية في سنواتها الأخيرة تتيح للطفل قدراً من الاستقلال وتوسع صلاته الاجتماعية « إذ يصبح قادراً على التجوال في المدينة واللعب مع أطفال المدارس الأخرى والذهاب إلى السينما . كما أنها تقربه من الواقعية بفضل مناهجها وماتعالبه من موضوعات عن البيئة المحلية وغير المحلية .

مركزية الذات : Egocentricity

ومن أظهر الفوائد التطبيعية للمدرسة الابتدائية أو ما يعادلها انتزاع الطفل من

مركزية الذات» التي تسيطر على تفكيره ولغته وسلوكه الاجتماعي من الرابعة حتى السابعة من عمره وما بعدها بقليل فيما يراه «بياجي» Piaget فالطفل حتى هذه السن يكون شديد الخضوع لدوافعه وحاجاته ، مستغرقاً في اهتماماته وأموره الخاصة ، بما يجعله عاجزاً عن الاهتمام بمشاعر الغير وشئونهم والتعاون معهم عاجزاً عن تقدير الأمور والحكم على الناس والأشياء من وجهة نظر الغير ، بل من وجهة نظره وحده . غير أن دخول الطفل المدرسة يكون له أثر كبير في زوال هذه الظاهرة ففي المدرسة لا يعود الطفل مركز العالم بل جزء من العالم مساو للآخرين . وقد يتوق إلى ما كان يظفر به في البيت من مدح وتقدير لكنه يرى أن أثرا به في المدرسة يمنحونه ذلك أو يمسكون عنه على أساس رغبتهم هم لا رغبته هو

وتعتبر مركزية الذات من المميزات البارزة لسلوك صغار الأطفال . وهي تفسر لنا ما يبدو في سلوكهم تجاه أثراهم وصغار الحيوانات من قسوة وعنف ، حتى قيل إن عهد الطفولة لا يعرف الرحمة . فمركزية الذات تحول دون الطفل أن يضع نفسه موضع الآخرين ، ومن ثم يعجز عن استشفاف آلامهم والآلام التي يسببها لهم . كما أنها من الصفات البارزة للمصابين بأمراض نفسية وقد تبقى هذه الصفة وتدوم إن لم تعالج .

موجز القول أن الطفل في مرحلة المدرسة الابتدائية يبدأ في تكوين علاقات اجتماعية خارج الأسرة يبدو فيها التعاون والاستقلال في آن واحد مما يهيئه للتطور الاجتماعي الكبير في مرحلة المراهقة . وإن اتصاله يزملائه في المدرسة ورفاقه في اللعب يعلمه الأخذ والعطاء ، ويعطيه فكرة عن الحق والواجب ، وإلا نشأ شغوفاً بما له من حقوق غافلاً عما عليه من واجبات . وهذا عيب خطير في كثير من المجتمعات !

ويتوقف نجاح الطفل في التكيف لهذه البيئة وكذلك قدرته على التعلم على صحته وذكاؤه واتزانه الانفعالي ونوع تربيته في البيت — هل

كان معرضاً لضغط شديد أو لحماية زائدة أو تلهف أو تدليل ؟. أما الذين يفشلون في هذه البيئة الجديدة ، فقد يصيبهم اضطراب في شخصيتهم أو ينكصون إلى التبول اللاإرادي أو أحلام الكابوس ومص الأصابع أو سوررات الغضب أو الهروب من البيت ... وقد تزول هذه المظاهر الشاذة بعد مدة أو تلازمهم حتى عهد الكبر

مرحلة الكمون Latency Period

يرى أصحاب مدرسة التحليل النفسى الفرويدى أن الطفل بعد أن يجتاز المأساة العائلية التى تتمثل فى «عقدة أوديب» - حوالى السادسة من العمر - تدخل الغريزة الجنسية فى طور كمون حتى مطلع المراهقة (٦ - ١٠ سنة) تقريباً، وهو الذى نسميه مرحلة الطفولة المتأخرة (ص ١٠٤). ويعتقد الفرويديون أن الدوافع الجنسية القوية وحسب الاستطلاع الجنىسى التى كانت ظاهرة فى سن الخامسة «تعرض للكبت فى فترة الكمون» كما تبدأ الانفعالات الصاخبة التى تتميز بها مرحلة الطفولة المبكرة حتى تنشطها أحداث المراهقة وتغيراتها .. هذا الكمون والهدوء تحددهما عوامل فطرية . ومن ثم كانت مرحلة الهدوء هذه مناسبة لدخول المدرسة . غير أن مدارس التحليل النفسى الجديدة ترى أن مرحلة الكمون تغشاها أنشطة واهتمامات جنسية شتى متزايدة لكنها مرهونة إلى حد كبير بعوامل حضارية لا فطرية . فالنشاط الجنىسى ظاهر وشائع عند أطفال كثير من القبائل البدائية خلال هذه المرحلة . فإن بدا هذا النشاط فائراً نسبياً فى بعض الحضارة الأمريكية المعاصرة مثلاً ، كان ذلك نتيجة للضغط الاجتماعى ، أو لأن السلوك الجنىسى للأطفال قد تعرض لعقاب شديد فى مرحلة ما قبل المدرسة . أو لأن ظهور ميول اجتماعية جديدة لدى الأطفال خلال هذه المرحلة قد غطى وحجب النشاط الجنىسى فيها . ويصرح «كينزى» Kinsey فى تقريره الشهر أن الاستملاء واللعب الجنىسى شائعان جداً خلال هذه المرحلة ، لدى الأطفال الأمريكيين المعاصرين .

١١ - التطبيع فى المراهقة

الجزء الأكبر والأسبق من مرحلة الشباب يسمى مرحلة المراهقة »

وهى المرحلة التي تبدأ من البلوغ - وهو سن القدرة على التناسل - وتنتهى فى مجتمعنا حوالى سن ٢٢ ، وتختلف بداية هذه المرحلة وطولها باختلاف الشعوب والجنس .

من التغيرات البارزة التى تطرأ على شخصية المراهق ، والتى ترجع إلى عوامل فسيولوجية واجتماعية ، اشتداد الرغبة الجنسية ، وميل المراهق ميلا عارما إلى التحرر من قيود الأسرة ، وجنوحه إلى الاعتداد الشديد بنفسه وتوقه الشديد إلى الاستقلال المفرط ، فهو يريد أن يقرر أموره بنفسه دون تدخل والديه ، وأن يختار أصدقاءه وملابسه ومطالعاته بنفسه على غير ما تفرضه الأسرة . كما تشتد حاجته إلى الانتماء إلى جماعة رياضية أو اجتماعية أو ثلة من ثلل الشباب تجمع بين أفرادها هواية معينة أو حى واحد، وذلك لشعوره أن الأسرة لا تهتم به وأن الجماعة ترضى مآلديه من حاجات نفسية كثيرة لا يرضيها البيت ولا المدرسة ، لذا فهو يسعى إلى الاندماج فى واحدة منها ويفرغ عليها من ولائه واحترامه لقوانينها الشئء الكثير . حتى قيل إن المراهقة مرحلة فطام من السلطان الفردى للأب والمدرس إلى سلطان الجماعة . هذا الانتماء ينمى قدرته على الحكم على مشاعر الآخرين ، وما يتوقعونه منه ، وعلى موقفهم من سلوكه ، ومنه يتعلم بعض حقوق الغير . الواقع أن هذه الجماعة من أهم العوامل فى تطبيع المراهق . فهو يعلق أهمية كبرى على آراء زملائه فيه ، ويعمل على محاكاتهم فى سلوكهم واتجاهاتهم وميولهم وطموحهم وحتى وملابسهم .

أزمة المراهقة :

ومرحلة المراهقة تزخر ، عند الشعوب المتحضرة ، بكثير من الأزمات النفسية والمشاكل السلوكية . خاصة فى شطرها الأول الذى يلى مرحلة الطفولة ، ثم تخفت حدة هذه الأزمة تدريجيا حتى يصل المراهق السوى فى نهايتها إلى درجة كافية من الاتزان الانفعالى والنضج الاجتماعى (١) من علامات هذه الأزمة :

-
- (١) يتلخص فى (١) القدرة على التوافق الاجتماعى (٢) الحساسية لمشاكل المجتمع والتفطن إليها (٣) الاشتراك فى الخدمات الاجتماعية والعمل على إصلاح القيم الفاسدة فى المجتمع .

١ - شعور المراهق بالخوف والقلق لأنه قادم على عالم جديد يجمله ، وليس لديه من الحكمة والخبرة ما يستطيع به أن يشق طريقه فيه . ثم لأنه يخشى طغيان دافعه الجنسي فيفقد الزمام من يده . ومما يزيد قلقه رغبته الشديدة في التحرر من رباط الأسرة ... سنده الروحي .

٢ - تقلبات مزاجية ظاهرة : فاذا بالمراهق يترجح سريعاً بين التحمس والفتور ، بين الإقدام والاحجام ، بين السيطرة والخنوع ، بين الخشونة والميوعة ، بين الرحمة والقسوة ، بين المحافظة والتطرف ، بين الروية والاندفاع ، بين الضحك والبكاء دون سبب ظاهر أو كاف . يصير اليوم على حقه في اتخاذ قراراته بنفسه ، ويلتمس النصيح والمعونة غداً عند اتخاذ قرارات بسيطة .

٣ - ظهور مشكلات سلوكية من أخطرها التمرد والعدوان أو الانسحاب والهرب المادى أو النفسى من العالم في أحلام اليقظة . وللتمرد صور مختلفة ، فقد يكون سافراً صريحاً كالتمرد على تقاليد الأسرة وأخلاقياتها وعقيدتها والمهن التي ترتضيها ، أو يبدو في شكل مخالقات صغيرة في الملبس أو تمضية أوقات الفراغ . وهو لا يقف عند التمرد على الأسرة بل قد يتجاوزها إلى المدرسة والمجتمع والدين والتقاليد والنظم السياسية . بل إن ضيق المراهق بالأسرة وفقد مكانته فيها ، قد يدفعه إلى البحث عن جماعة جديدة تحل محل الأسرة ، وقد تكون جماعة إجرامية - فمن فقد القبول والتقدير في جماعته بحث عن أخرى يجد فيها ما حرمت منه الجماعة الأولى . أما الانسحاب والانطواء فقد يكون من العنف بحيث يقلد به في أحضان مرض نفسى أو عقلى .

ويتوقف نوع استجابة المراهق لهذه الأزمة على عوامل عدة منها : استعداداته الفطرى ونوع تربيته في الطفولة ، وما لاقاه من صدمات في حياته : (١) فمنهم من يجتاز الأزمة بسلام ويستجيب لها استجابة واقعية موفقة ، (٢) ومنهم من يظل في حالة من التردد والحيرة الموصولة

يلتمس العون والسند والأرشاد » (٣) ومنهم من يصطنع محاولات عصائية للتخفيف من التوتر والقلق كالعُدوان والانسحاب ، (٤) وفريق يجدون في الجريمة أو المخدرات مخرجاً ، وآخرون لا يكفهم إلا الدهان (الجنون) .
أسباب الأزمة :

تنشأ هذه الأزمة من تضافر عوامل جسمية ونفسية واجتماعية شتى تخلق في نفس المراهق طائفة من الصرعات تزيد من توتره وقلقه . من هذه العوامل :

١ - التغيرات الجسمية والفسولوجية السريعة المفاجئة في شكل المراهق وحجمه ومظهره وخرقه في الحركة وازدياد رغبته في الأكل .. هذا إلى ظهور أحلام الإماء عند الذكور ، وظهور الطمث عند الاناث . وكذلك بعد الشقة بين تكوينه الجسمي الفعلي وبين ما يرجوه لنفسه من تكوين متسق قوى أو حيل .

٢ - تدفق طائفة من الدوافع الجديدة الغريبة يسبب له الكثير من الحيرة والارتباك. فإلى جانب اشتداد الدافع الجنسي ، هناك الرغبة الشديدة في الاستقلال وفي تأكيد الذات .. وهي دوافع لابد أن تلاقى موانع وعوائق من المجتمع ومن الأسرة ومن ضمير المراهق مما يسبب له صراعات نفسية شتى .

٣ - اضطراب المراهق إلى التخلي عن كثير مما أكتسبه من عادات واتجاهات ، وإلى تعلم أدوار جديدة مختلفة لإزاء والديه وإزاء الجنس الآخر وإزاء الغير. فالمراهقة أزمة تكيف وغطام . هذا فضلاً عن اضطرابه إلى إعادة النظر في (فكرته عن نفسه) التي كونها في الطفولة (انظر ص ١٣٠) .

٤ - ومن أهم العوامل الاجتماعية في هذه الأزمة موقف الكبار وأسلوب معاملتهم له وما يحيطونه به من قيود يراها تعسفية أو لا معنى لها : إن تصرف كالطفل سخروا منه ، وإن تصرف كالكبير ضحكوا عليه . إن اقترب من جماعة الكبار أعرضوا عنه ، وإن ارتد إلى جماعة

الطفولة لم يرحبوا به . كل أولئك يجعله يشعر أنه غريب عن عالم الصغار
دخيل على عالم الكبار ، فكأن المراهق في وضعه هذا مسافر وصل إلى
الحدود وأغلقت من ورائه أبواب الطفولة ، لكنه لا يحمل جواز سفر
يسمح له باجتياز الحدود .

هذه العوامل والظروف المختلفة من شأنها أن تخلق في نفس المراهق
طائفة من الصراعات : تزيد من شدة توتره وتقلبه . من هذه الصراعات
(١) صراع بين شعوره الشديد بذاته وشعوره الشديد بالجماعة .

(٢) صراع بين مغريات الطفولة ومخلفاتها وبين مغريات الرجولة
ومتطلباتها . فالمراهق يحتاج مرحلة لا يعود فيها طفلاً ولا يكون فيها رجلاً
فهو يحن إلى الطفولة تارة ويتلهف على الرجولة طوراً . والمعروف أن
عدم إتمام الفرد إلى جماعة محددة يشعره بالاغتراب ويزيد من توتره الانفعالي .

(٣) صراع بين ميله الجديد إلى الاستقلال وتوكيد ذاته وبين
رغبته القديمة في الاعتماد على غيره . أو بين رغبته في الاستقلال وخوفه
من الاستقلال . ويشهد هذا الصراع في المراهقة المتأخرة (١٨ - ٢١ سنة)
حين ينتظر من المراهق أن يبدأ في تحمل مسؤوليات الراشدين .

(٤) صراع بين طموحه الزائد وبين قلة حيلته أو نفوره من
الاعتراف بعجزه - بين الواقع ومثالية الشباب .

(٥) صراع جنسى بين الدافع المتحفز وبين تقاليد المجتمع أو بينه
وبين ضمير المراهق . ويلاحظ أن العلاقة بين الفتى والفتاة تكون أول الأمر
علاقة رومانسية تخلو من الاهتمام الجنسي الجامح ثم تتبدل الحال تدريجياً إلى
رغبة جنسية صريحة يعبر عنها بالرغبة في الزواج .

(٦) صراع ديني بين ماتعلمه من شعائر وهو صغير عن طريق
التلقين والتقليد ، وبين ما يصوره له تفكير الناقد الجديد .

(٧) وأعنف هذه الصراعات هو الصراع الثقافي بين جيله والجيل
الماضي « خاصة في مراحل التغير الاجتماعي السريع أو العنيف . إنه

صراع بين ضميرين . وهو يزداد حدة حين يرى المراهق أن الآراء التي يؤيدها الآباء بقوة يعارضها أناس أعلى قدراً وأكثر حكمة من الآباء . وفي كلمة موجزة نقول إن أسباب أزمة المراهقة تتلخص فيما يبدله المراهق من جهود للتوافق مع نفسه ومع الآخرين .

منظمات الشباب :

وقد وفقت منظمات الشباب الرسمية وغير الرسمية إلى معونة كثير من المراهقين على اجتياز هذه الأزمة بسلام وكانت أداة مفيدة وبناءة في تطبيع المراهقين . فقد أعانت المراهق على اكتشاف نفسه ، على اكتشاف قدراته وامكانياته الخافية أو المهملة ، ونواحي القوة والضعف فيه وبذا فهي تسهم في تنمية فكرته عن نفسه وفي تصحيح هذه الفكرة كما أرضت كثيراً من حاجاته النفسية كالحاجة إلى الأمن وإلى التقدير وإلى الانتماء وإلى الاستطلاع . ولندكر أن اختلاط الجنسين في هذه المنظمات ذو قيمة صحية بالغة ، فهو يبدد الأفكار الغامضة التي يخلقها الخيال ، ولا يصححها الواقع ، في نفس الجنس الآخر . هذا فضلاً عن أنها وجهت المراهق إلى استثمار وقت فراغه ، وباعدت بينه وبين الملل « كابوس اليقظة . ووقته من الانطواء على نفسه ومن حياة الترهل والنعومة » وحفزته على الاشتراك في النشاط الاجتماعي المنظم الهادف الذي يعتبر بمثابة علاج نفسي . فلا شيء يؤدي إلى تكامل شخصية الشاب واثرائها مثل تعبئة قواه المختلفة وقدراته واهتماماته لعمل شيء يرضى نفسه ويرضى المجتمع .

ومن الفوائد التطبيعية لهذه المنظمات أنها تعين المراهق على اختبار الواقع وتقوى تكامله مع عالم اجتماعي أوسع وأرحب ، كما أنها تحرره من بعض صراعاته النفسية . فحين يرى المراهق أن المراهقين الآخرين حانقون أيضاً على آبائهم « أو منشغلون أيضاً بالناحية الجنسية ، يخف توتره وشعوره بالذنب . وفيها يتعلم كيف يعالج ما يشعر به من كراهية وما يرغب فيه من سيطرة .

أما عن دور المدرسة الثانوية في عملية التطبيع فقد أجريت بحوث واسعة النطاق في الولايات المتحدة عن أثرها في تكوين الشخصية والحلق فظهر أن أنجح المدارس في هذه الناحية هي التي ترضى الحاجات النفسية الأساسية للمراهق وتعترف بشخصيته وتحترم ميوله وتتحدى تفكيره وتتيح له الفرص لكسب المهارات الاجتماعية ، والتي تكون على اتصال بالبيت بما يقي الطالب من التعرض للقيم المتعارضة بينهما . هل تزوده بالتجاهات وقيم يعجز البيت عن تزويده بها ؟ هل تزوده بأسلحة للكفاح في الحياة العملية ؟ هل تتصل به لفهم مشكلاته وتوجيهه وحل أزماته ؟ هذا كله بشرط أن يكون المعلمون ممن تكاملت شخصياتهم واتزنت ، ومن يتمتعون بروح اجتماعية عالية .

١٢ - أثر الدور الاجتماعي في الشخصية

الدور Role هو نمط السلوك الذي تنتظره الجماعة من فرد ذي مركز معين فيها فالمجتمع ينتظر من الرجل غير ما ينتظره من المرأة ، ومن الراشد غير ما ينتظره من الطفل ، ومن الطفل ذي العاشرة غير ما ينتظره من ذي الثالثة ومن الأب أن يوجه أولاده ويعلمهم ويحميمهم ويؤدبهم .. وغنى عن البيان أن الدور يختلف باختلاف ثقافة المجتمع وباختلاف سن الفرد وجنسه ومهنته . ولقد رأينا من قبل كيف تؤثر ثقافة المجتمع في الدور الذي يقوم به الفرد وتحده . إذ رأينا النساء في بعض الشعوب البدائية يتسمن بسنات الرجال ، ويقمن بأعمال الرجال في الثقافات الغربية (أنظر ص ٥١٥) وكل دور يفرض على صاحبه أن يتسم بسنات معينة وأن يتخلى عن سنات أخرى . فدور الأب غير دور القاضي غير دور الشرطي أو مأمور الضرائب . وأستاذ الجامعة تصفه الروايات والأفلام بأنه شارد الذهن ، مرتبك ، غير عملي في حين تصف الطيب بأنه شخص حازم صبور ذو سلطة ونفوذ « هذا إلى أنه يعرف كل شيء .. بل إن اختلاف

سمات الشخصية للأفراد الذين يزاولون مهنة معينة عن سمات من يزاولون مهناً أخرى كان الأساس لصوغ استخبار ناجح لقياس الميول المهنية لـ «سترونج» (أنظر ص ٤٣٩) ولقد فرضت الثقافة الغربية على الرجل أن يتسم بالتحدى والسيطرة والاكتفاء الذاتى والثقة بالنفس مما لم تفرضه على المرأة .. من هذا نرى أن للدور أثراً كبيراً فى تنمية بعض سمات الشخصية أو تعطيلها أو تضخيمها أو الانحراف بها أحياناً . ولا يخفى أن عجز الفرد عن أداء دوره كما يجب مما يهز فكرته عن نفسه ويمس عاطفة احترامه لذاته بما قد يعرضه لصراع نفسى شديد يهدد شخصيته .

ويرى (مورينو) Moreno أن شخصية الفرد تنمو وتتطور من خلال تعدد الأدوار الاجتماعية التى يقوم بها ، وأنه كلما تعددت هذه الأدوار زادت مرونة شخصيته .

صراع الأدوار :

يندر أن يقوم الفرد العادى بدور واحد بل بأكثر من دور فى حياته ، فيكون الرجل ابناً وأباً وزوجاً وصديقاً وموظفاً وعضواً فى ناد .. وتكون المرأة زوجة وأماً وعاملة وعضواً فى جمعية .. وقد تنسجم متطلبات هذه الأدوار بعضها مع بعض أو تتصارع وتتنافر بحيث لا يستطيع الفرد التوفيق بينهما مما يكون له أثر سىء فى شخصيته ، فن العسير على الممثل أو الموسيقى الذى ينفق وقت عمله بالليل أن يقيم حياة منزلية مستقرة . وقل مثل هذا فى التاجر المتنقل الذى يضطره عمله إلى ترك منزله فترات طويلة ، أو الموظف الذى يضطر إلى مقابلة رؤسائه بوجه ومقابلة رؤسائه بوجه آخر مختلف كل الاختلاف مما لا يرتاح إليه . ويبدو أثر الصراع بين الأدوار بشكل واضح حين يتغير اتجاه الفرد فى الحياة أو حين تضطره الظروف إلى ذلك مما قد يؤدي به إلى أزمات نفسية عنيفة ، وتلك حال الطفل عند دخوله المدرسة لأول مرة ،

وحال الصبي في مبتدأ سن البلوغ ، أو حين ينتقل الشاب من الجامعة إلى ميدان العمل ، أو من الحياة المدنية إلى الحياة العسكرية ، أو من حياة العزوبة إلى الزواج ، أو حين ينجب طفلاً ، أو يتقاعد عن العمل ذلك أن الانتقال من دور إلى دور نوع من الفطام والتكيف للجديد وكل فطام عسير لأنه يقتضى من الفرد التنازل عن عادات مألوفة والأخذ بأخرى جديدة غير مألوفة .

١٣ - الفوارق بين الشخصيات

رأينا من دراسة الذكاء أنه قدرة عامة فطرية مورثة ، وأن الفوارق الفردية في الذكاء ترجع في المقام الأول إلى الوراثة . وتساءل الآن : أيهما أهم في تعيين شخصية الفرد وفي التمييز بين شخصيات الأفراد « البيئة أم الوراثة ؟ » والجواب على هذا يتوقف على مفهوم الشخصية كما نأخذ به . فإن كنا نرى أن الشخصية وحدة من سمات اجتماعية وخلقية ليس غير ، فالفوارق بين الشخصيات ترجع إذن إلى العوامل البيئية وحدها « وأن كنا نرى أنها وحدة من سمات اجتماعية وخلقية وعقلية وجسمية ومزاجية » فلا بد أن نعمل للوراثة حساباً في تكوين الشخصية وفي الفوارق بين الشخصيات ، لأن المزاج تقرره الوراثة إلى حد كبير .

الرأى السائد اليوم أن الفروق الفردية بين الشخصيات ترجع إلى كل من الوراثة والبيئة مع ترجيح أثر البيئة (١) . صحيح أن السمات الاجتماعية لا بد أن يكتسبها الفرد فليس في طبيعة التكوين الوراثي للهنود ما يجعلهم يقدسون البقر « أو في طبيعة الأمريكيين ما يجعلهم يكرهون الزواج » أو في طبيعة اليابانيين ما يجعلهم يؤهلون الأباطرة « غير أننا لا نستطيع أن ننكر أثر الوراثة في تكوين بعض السمات كالجمال والحياة وهما من العوامل التي تؤثر تأثيراً قوياً في نمو الشخصية .

(١) تشير هذا الصدد إلى أن أحدث تأكيد لأثر العوامل الثقافية في نمو الشخصية بعامه ، وفي نشأة الأمراض النفسية بخاصة « يرجع إلى مدارس التحليل النفسى الجديدة .

أما الذين يرون أن الشخصية مركب اجتماعي صرف ، وأنها مجرد انعكاس لثقافة المجتمع . فيغفلون عما بين الأفراد من فوارق ترجع إلى عوامل وراثية وبيولوجية . كأن الإنسان يولد وعقله صفحة بيضاء تنقش عليها البيئة والتربية ما تريد . وهناك أدلة عدة تدحض بها على هؤلاء منها :

١ - أن التوائم الصنوية ، أي مطابقة الوراثة « إن نشأت في بيئات اجتماعية وثقافية مختلفة ، فلإنها تبدى تشابها ملحوظاً في سماتها المزاجية منذ الأسابيع الأولى لميلادها وتظل هذه السمات ملازمة لها طول الحياة ، في حين أن التوائم اللاصنوية التي تنشأ في بيئة واحدة تبدى اختلافاً ملحوظاً في سماتها المزاجية من سن مبكرة جداً .

٢ - كما اتضح أن الأطفال المشكلين من سمات خلقية منحرفة إن انتقلوا من بيئتهم إلى بيئة أخرى أصلح منها تحسنت سماتهم الخلقية وبقيت سماتهم المزاجية كما هي دون تغيير .

٣ - ثم لماذا تختلف شخصية الأفراد الذين ينشئون في بيت واحد أو ينتمون إلى طبقة اجتماعية واحدة ، أو يقومون بأدوار اجتماعية واحدة؟ صحيح أن البيت الواحد أو الطبقة الاجتماعية الواحدة ليسا بيئة سيكولوجية واحدة لجميع من بهما من الأفراد ، لكنهما من دون شك أكثر تجانساً وتشابهاً إن قيسا إلى بيوت أخرى أو طبقات اجتماعية مختلفة .

موجز القول أننا يجب أن نعمل لكل من الوراثة البيولوجية والبيئة حساباً في تعيين شخصيات الأفراد وما بينها من فوارق . والذي نريده توكيده هو أن الشخصية ليست نتيجة إضافية لعدد هذين العاملين بل نتيجة تفاعل بينهما . إن البيئة لا تشكل الفرد كما يشكل الصانع الصلصال ، بل إنها تحفره كما يحفر السوط الحصان ، فالسوط لا يزيح الحصان إلى الأمام بل يستحثه على السير بنشاطه الدائى وجهده الخاص وما لديه من دوافع . فطفلان مختلفان في الوراثة - في درجة التأثير الانفعالي وتحمل الحرمان مثلا -

تختلف استجابتهما لنفس النوع من المعاملة البيئية ، هذا يستجيب للمعاملة القاسية بالفرود والعدوان ، وذلك بالاستسلام والاستكانة ، وشخصان مختلفان في الوراثة يختلف أسلوب أدائهما لنفس الدور الاجتماعي ، هذا يؤديه في لين ورفق ، وذلك في غلظة وعنف . والنار التي تذيب الدهن هي نفسها التي تجعل البيض يتجمد . ومن ناحية أخرى فشخصان لهما نفس الوراثة ، كالتوأمين الصنوين ، قد يصبح أحدهما مجرماً والآخر صالحاً لاختلاف البيئة التي نشأ فيها .

١٤ - تغير الشخصية وتغيرها

تنمو الشخصية وتتغير سريعاً في السنوات الأولى من العمر ، ثم يأخذ هذا النمو والتغير في الإبطاء حتى إذا تجاوز الفرد مرحلة الشباب المبكر لا يكون هذا التغير ملحوظاً . وتغير الشخصية بتغير السمات والعادات والاتجاهات والميول والخبرات وطرق التفكير وفكرة الفرد عن نفسه .. وكما تتغير الشخصية بتغير هذه المقومات ، فإن الشخصية متى تغيرت غيرت هذه المقومات فتزداد قدرة الفرد على التكيف للمواقف المختلفة .

ومما يجدر ذكره أن السمات المزاجية يصعب تغييرها إلا في حدود طفيفة جداً ، وأن السمات العصبية السيئة التي رسخت منذ الطفولة المبكرة لا يمكن أن يغيرها الراشد الكبير بمجهوده الخاص بل بطرق علاجية ، واننا كلما بادرنا إلى تقويم سمات الطفولة المبكرة كانت أقرب إلى التحور والتحسين ، مما لو تركت تشب مع الطفل .

هذا الشخص المعتدى قد يرجع عدوانه إلى : ١ - أن العدوانية سمة مزاجية فطرية لديه كما في الشخصيات الصرعية ، أو ٢ - لأن أباه كان عدوانياً فتقمص العدوانية منه في الطفولة المبكرة ، أو ٣ - لأن ثقافة المجتمع فرضت عليه العدوانية كما في بعض الشعوب البدائية . أو ٤ - لأنه ينتمي إلى طائفة منبوذة مكروهة كاليهود والزنوج ، أو ٥ -

لأن رئيسه أهانه منذ خمس دقائق وهذا سبب موقفى طارىء ، أو ٦ - لأن إدارة المؤسسة التى يعمل فيها تضطهد الجماعة التى هو عضو منها ، وهذا سبب موقفى واجتماعى .. وفى الحالتين الأخيرتين فقط نستطيع أن نحدث تغييراً بطرق بسيطة .

وحين نقول مدرسة التحليل النفسى إن السمات الرئيسية لشخصية الراشد وخلقه توضع أصولها فى مرحلة الطفولة المبكرة فهذا لا يعنى أن الفرد يصبح بعد الطفولة عاجزاً عن التعلم والتكيف ، بل يعنى أن ما انطبع فى نفوسنا من آثار ، وما كسبناه من عواطف واتجاهات وعادات إبان هذه المرحلة يكون له أثر دائم فى شخصياتنا . فنحن نرى الشباب الكبار يتكيفون غالباً بصورة مرضية للبيئات الثقافية الجديدة ، وكما يستطيع الانسان تعلم لغة جديدة فى سن متقدمة ، كذلك يستطيع اكتساب عادات جديدة ووجهات نظر جديدة إلى أهدافه ومثله . أما ما يظل مستعصياً على التغير فهو السمات والاتجاهات التى تكونت فى محيط الأسرة كالحجل أو الجرأة ، الحرص أو التعجل ، التفاؤل أو التشاؤم ، العدوانية أو المسالمة ، الاتكال أو الإستقلال ، الارتياب أو الثقة فى النفس وفى الناس النظام أو الإهمال .. هذا إلى اتجاهاتنا الدينية والقومية والسلالية .

وتغير الشخصية قد يحدث عن قصد كما نغير وزن أجسامنا بتغير نوع الغذاء ومقداره ، أو عن غير قصد كما يتغير وزن أجسامنا دون أن نقصد إلى زيادته أو نقصانه .

ولنذكر أن كثيراً من الناس يستطيعون تغيير بعض جوانب شخصياتهم بمجهودهم الذاتى ، لكنهم لا يفعلون لأنهم يرضون بأنفسهم كما هم عليه . وهذا الرضا يمنعهم من أن يعترفوا لأنفسهم بأن لديهم سمات يمكن تحسينها . إن تحسين الشخصية يقتضى تغيير اتجاهات راسخة وميول متأصلة وعادات سيئة وأسلوب حياة فاشل ، وفكرة خاطئة للفرد عن نفسه .. وليس تغيير هذه الاتجاهات المختلفة بالأمر اليسير دائماً . بل كثيراً ما يتطلب

إرشاداً نفسياً أو علاجاً نفسياً . ذلك أن الاتجاهات تكون مشحونة دائماً
 بشحنات انفعالية قد تكون شديدة « لذا لا يجدى المنطق ولا الوعظ أو
 النصيح أو الحاجة في تغييرها » فنطق العاطفة غير منطق العقل . إنما المجدى
 هو أن نساعد الفرد على أن يفهم كيف نشأت هذه الاتجاهات ؟ وفى
 أية ظروف ؟ أى مساعدته على الاستبصار فى نفسه . فإذا رأينا شخصاً
 يكره جماعة من الناس ، أو مذهباً معيناً « أو يتشبث بفكرة خاصة »
 فمن العبث انفاق الوقت والجهد فى صوغ حجج تناهض هذا المذهب أو
 الفكرة .. مثل من يستعين بالمنطق فى هذه الحال كمثل من يستعين به لعلاج
 شخص يخاف الفيران أو الظلام أو غير تلك من المخاوف الشاذة !..

أسئلة في الشخصية

- ١ - وازن بين تعريف الشخصية في اللغة الدارجة والتعريف المقدم في هذا الكتاب .
- ٢ - بين على ميزان تقدير بياني قوة الدافع الى التقدير الاجتماعي لدى عدة أشخاص ممن تعرفهم جيداً .
- ٣ - أعمل قائمة بعشرة أسئلة يمكن أن تستخدم في استخبار يقيس سمة السيطرة أو الخضوع .
- ٤ - صمم اختباراً موقفياً لتقدير السمات الآتية : عدم الاكتراث ، القدرة على كتم السر ، القابلية للإيحاء .
- ٥ - كلما اعتمد الحكم على الشخصية على القياس الموضوعي كان دقيقاً لكنه يكون سطحيًا ، وكلما اعتمد على التقدير الذاتي كان عميقاً لكنه يكون غير دقيق اشرح هذه العبارة .
- ٦ - ماهي الأخطاء التي يحتمل أن يقع فيها رئيس هو يقدر شخصيات مرعوسيه؟
- ٧ - الى أى حد نستطيع الحكم على شخصية فرد من نوع حديثه وطريقته في الحديث ؟ .
- ٨ - كيف يمكن تفسير نمو الشخصية بنظريات التعلم ؟ .
- ٩ - بين دور التعلم الشرطي في تكوين سمات الحجل والتعاون والأمانة
- ١٠ - يزداد نمو الشخصية باتساع الصلات الاجتماعية للفرد - اشرح .
- ١١ - ما أهم تغيرات المراهقة التي ترجع الى النضج الطبيعي ؟ وتلك التي ترجع الى التعلم ؟ .
- ١٢ - ما أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين الشخصية في مرحلة الطفولة المبكرة وفي المراهقة ؟ .

- ١٣ - وازن بين أثر الأسرة في مرحلتى الطفولة المبكرة والمراهقة على شخصية الفرد .
- ١٤ - ما أهم العوامل التى تعطل نمو الشخصية ؟ .
- ١٥ - ما المقصود بالصورة الدينامية للشخصية ؟ .
- ١٦ - أذكر أهم ما أضافته الدراسات الانثربولوجية الى سيكولوجية الشخصية .
- ١٧ - ناقش رأى الذى يقول إن المجتمع مرآة يرى الفرد فيها نفسه .
- ١٨ - القول بأن الشخصية مرآة تنعكس عليها ثقافة المجتمع ، قول حق لكنه ليس كل الحق - لماذا ؟ .
- ١٩ - بين بالمثل كيف أننا لا نستطيع أن نفهم شخصية فرد اذا فصلنا بينه وبين المجتمع الذى يعيش فيه .
- ٢٠ - تؤثر ثقافة المجتمع في أفرادها وتتأثر بها - اشرح .
- ٢١ - كل فرد منا يشبه جميع الناس من بعض الوجوه « ويشبه بعض الناس من بعض الوجوه ، غير أنه في الوقت نفسه لا يشبه أحداً غيره من الناس - ناقش و اشرح .
- ٢٢ - الى أى حد ساعدتك دراسة علم النفس على فهم شخصيات من يعائرونك من الناس ؟ .

الباب السادس الصحة النفسية

الفصل الأول	:	الآزمات النفسية
الفصل الثاني	:	الأمراض النفسية والعقلية
الفصل الثالث	:	مبادئ الصحة النفسية

الفصل الأول الآزمات النفسية

١ - معنى الأزمة

الأزمة النفسية حالة انفعالية مؤلمة تنشأ من احباط دافع أو أكثر من الدوافع القوية « الفطرية أو المكتسبة » ، والازمة النفسية بمثابة مشكلة أى موقف تحول فيه العقبات دون حصول الفرد على شئ يريد مما يسبب للفرد التوتر والقلق ومشاعر ألمية بالنقص والخيبة والعجز ، أو الشعور بالذنب والاشمئزاز والخزى « أو الشعور بالظلم والراء للذات ، أو الشعور بالوحشة والاعترا ب ، أو شعور الفرد بفقد احترامه لنفسه .

وقد تكون الأزمة خفيفة كالأزمة التى تنشأ من اجبار طالب يريد الذهاب الى السينما على البقاء بالمنزل للمذاكرة دروسه ، أو تكون الأزمة عنيفة كالازمة التى تنشأ من ارتكاب أفعال تثير وخز الضمير ، وقد تكون الازمة عابرة عارضة أو تكون دائمة مقيمة « عابرة كالازمة التى تصيب طالبا تأخر فى ذهابه الى ساحة الامتحان ، أو تكون دائمة كالازمة التى تصيب زوجة اضطرت الى البقاء مع زوجها الذى تكرهه من أجل عول نفسها وأولادها .

فان كانت العقبة منيعة ، وكانت الدوافع المعوقة حيوية هامة « وكانت أهدافها ذات قيمة كبيرة للفرد « وعجز الفرد عن حل المشكلة مهما بذل من جهد وتفكير ، فقد يصاب بانهيال نفسى أو عقلى .

وكلما طالت الأزمة زادت شدتها . فالزوج والزوجة قد يحتفظان برباطة الجأش مدة طويلة بعد سلسلة من الاحباطات الصغيرة حتى يأتى يوم يحدث فيه الانفجار . وحدوث عدة أزومات فى وقت واحد ، كأن يصاب شخص بنوبة قلبية ، ويفقد عمله « وتهجره زوجته فى آن واحد .. من شأنه أن يهبط الشخص بأزمة أشد وأعنف مما لو وقعت هذه الاحداث فرادى . ثم ان

شدة الازمة تتوقف على وجهة نظر الشخص إلى الموقف . فالرئيس المستبد قد يكون مصدراً للضيق والقلق لدى مرءوسيه ، ولكنه يكون شيئاً لا يطاق في نظر مرعوس كان أبوه يستبد به في طفولته .

أسباب الأزمات النفسية

يمكن اجمال العوامل المختلفة التي تؤدي إلى الأزمات النفسية فيما يلي :

١ - عقبات مادية : فوجود الانسان في صحراء لا ماء فيها يحبط حاجته إلى الشرب ، ووجوده وحيداً في السجن يحبط حاجته إلى الاجتماع بالناس ، كذلك المزارع الذي أتلّف الجذب محصوله ، أو العامل الذي تعوقه حرارة الجو أو رداءة الأدوات التي يعمل بها عن انجاز شيء يريد عمله . كذلك الحوادث والاصابات أو موت شخص كافل .

٢ - عقبات اجتماعية : كاجبار طفل يريد اللعب على البقاء في حجرته والاستمرار في المذاكرة ، أو اجبار شاب على الالتحاق بكلية لا يميل إليها ، أو إكراه فتاة على الزواج من شاب لا تميل إليه ، أو وضع الموظف في عمل لا يرضاه .. هذا فضلاً عن ضروب الاحباط التي تنشأ في زحمة تعاملنا مع الناس مما يثبط جهودنا ويعوق رغباتنا أو يمس كرامتنا : شخص يستعلي عليك أو يغار منك أو يتغفلك أو يتجاهلك أو بخدعك أو يشي بك أو يخلف ظنك أو يتربص بك أو يكيد لك .

٣ - عوامل اقتصادية : فبعض المجتمعات يقيم نظاماً اقتصادياً لا يستطيع الفرد أن يشبع فيه حاجاته الضرورية إلا بالمال ، لكنه يجعل الحصول على المال أمراً عسيراً أو بعيد المثال . وهنا يلاحظ أن الفقر ليس في ذاته مصدراً للاحباط عند جميع الناس . فمن الناس من يتقبلون الفقر ويطبقونه في صبر يدعو إلى الإعجاب ، ومنهم من ينعم بدخل كاف لكنه يظل في حالة من الضيق المزمن لأنه يطمع في مزيد . فليس المهم هو الموقف الخارجي بل كيفية ادراك الفرد له وشعوره به .

٤ - عيوب شخصية : قد يعوق الفرد عن التقدم والنجاح ضعف صحته العامة أو وجود عاهة جسمية أو مرض مزمن لديه . أو تكون العيوب نفسية

كنقص في الذكاء أو الاستعدادات أو شخصية غير جذابة « أو ضعف ثقة الفرد بنفسه ، أو عادة سيئة تتحكم فيه « أو عجزه عن عقد الصداقات « أو ضمير صارم يكون مصدر وخز دائم له .

■ - صراع الدوافع أو القيم : الصراع النفسى هو تعارض بين دافعين لا يمكن ارضاؤهما في آن واحد لتساويهما في القوة أو هو الحالة النفسية المؤلمة التي تنشأ عن هذا التعارض كالصراع بين شهوات الفرد ومبادئه ، بين نزواته وضميره ، بين انخيازاته وحاجته إلى احترام نفسه .. وحياة الانسان كلها لا تعدو أن تكون سلسلة من صراعات شتى تختلف شدة وتأثيرا وموضوعا . فأول صراع يعانيه الرضيع يدور رحاه بين رغبته في ارضاء حاجاته الفسيولوجية ورغبته في ارضاء أمه وهى تحاول تقييد حركاته أو تنظيم مواعيد ارضاعه وحين تفضطه من الثدي . وتتلو ذلك « بتقدم العمر « صراعات أخرى بين رغبته في ارضاء دوافعه المحظورة وخوفه من العقاب أو من ضميره . وما أكثر الصراعات التي تخلفها معاملة والديه له ، وموقفه من اخوته ، ومعاملة المدرسين له ، والجو الاجتماعى الذى يسود المدرسة ولندكر أن كثيرا من مشكلات الاطفال السلوكية تنشأ من الصراع بين القيم في المدرسة وفى البيت « هذا فضلا عن الصراعات التي تبطله في مرحلة المراهقة « وتلك التي تنشأ في مرحلة الرشد حول حياته الزوجية والمهنية والاجتماعية العامة المختلفة التي يؤديها .

وتصنف الصراعات عادة إلى :

- ١ - صراعات إقدام حين يتعين على الفرد الاختيار بين أمرين كلاهما حلو ، كالاختيار بين مهنتين أو زوجتين أو كليتين لكل منهما محاسنها
- ٢ - صراعات إحجام : حين يتعين على الفرد الاختيار بين أمرين كلاهما مر « كما هى الحال في الزوجة التي تضطر إلى البقاء مع زوجها الذى تكرهه لعلول نفسها وأولادها « وكما هى الحال في الرجل الذى عليه أن يختار بين البطالة وبين امتنان مهنة لا يحبها .

٣ - صراعات إقدام وإحجام : بين حب التدخين وكرهه ، بين الرغبة في الزواج والخوف من مسؤوليته ، بين التزامات المنصب والرغبة في الاستمتاع بالحياة .

وقد يكون الصراع عابرا طارئا أو دائما مقبيا ، وقد يكون شعوريا أو لا شعوريا .

فأما الصراع الشعوري فهو الذى يفطن الفرد إلى طرفيه ، أى إلى الدافعين المتعارضين فيه . وأما الصراع اللاشعوري فهو الذى يكون أحد طرفيه أو كلاهما خافيا لا يشعر الفرد بوجوده كالصراع بين حب الطفل الشعوري لآبيه وكرهه اللاشعوري له ، أو بين ثقته الشعورية في شخص وارتباك اللاشعوري فيه . وكالصراعات التى تقوم وراء فلتات اللسان وزلات القلم ونسيان المواعيد والأفعال العارضة . فكل هفوة من تلك هى حصيلة صراع بين دافعين أحدهما شعوري والآخر لا شعوري كرجبتك الشعورية في لقاء شخص ورجبتك اللاشعورية في عدم لقائه .

وترى مدرسة التحليل النفسى أن الصراعات الشعورية لا ينجم عنها ضرر بليغ أى أنها لا تكون عاملا من عوامل اضطراب الشخصية لأن الفرد يستطيع أن يحسمها ويحلها إن عاجلا أو آجلا ، بالتوفيق بين الدوافع المتعارضة أما الصراعات اللاشعورية فعامل أساسى في اضطراب الشخصية وتفككها « لأنها لا يمكن حسمها فإذا تنزع إلى الإزمان والدوام .

خاتمة : ونوجز ما تقدم فنقول ان الازمات النفسية تنشأ من احباط دافع أو أكثر من الدوافع القوية . وهو احباط ينشأ من عقبات مادية أو اجتماعية أو اقتصادية أو شخصية أو نتيجة صراع بين الدوافع . غير أن العقبات الخارجية ليست في ذاتها مصادر للاحباط والقلق عند جميع الناس ، بل يتوقف تأثيرها على وقعها وصددها في النفوس المختلفة . فالبؤس في ذاته لا يحرك الناس بل الشعور بالبؤس . كذلك الفقر .. وبعبارة أخرى ليس المهم هو الموقف الخارجى بل كيفية ادراك الفرد له وشعوره به ، وتأويلنا

اياه (انظر ما ذكرناه عن البيئة الواقعية والبيئة السيكلوجية ص ٢٩)
ومن ناحية أخرى فقد يشعر الفرد بالاحباط حين يتصور وجود عقبة
لا وجود لها في الواقع .
مصادر أزمات شديدة :

من المواقف التي تسبب لأغلب الناس أزمات نفسية شديدة أى قلقاً
شديداً : (بالمعنى الواسع لكلمة القلق ص ١٦٨)

- ١ — الأفعال أو المواقف التي تثير وخز الضمير .
- ٢ — كل ما يمس كرامة الفرد واحترامه لنفسه ، وكل ما يحول بينه وبين تأكيد ذاته .
- ٣ — حين تثبت الظروف للفرد أنه ليس من الأهمية أو من القوة ما كان يظن .
- ٤ — حين يستبد به الخوف من فقدان مركزه الاجتماعي أو حين يتوهم ذلك أو حين يفقده بالفعل .
- ٥ — حين يشعر بالعجز وقلة الحيلة ازاء عادة سيئة يريد الاقلاع عنها .
- ٦ — حين يتلى برئيس مستبد .
- ٧ — حين يعاقب عقاباً لا يستحقه .
- ٨ — حين يمنع من تحقيق ما يريد منعا تعسفيا .
- ٩ — حين يشعر ببعد الشقة بين مستوى طموحه ومستوى اقتداره .
- ١٠ — حين يشعر ببعد الشقة بين ما يملك وما يراه حقاً له .
- ١١ — حين يرى الغير يكافئون دون استحقاق .

٣ — الطرق السليمة لحل الأزمات

يختلف سلوك الناس حيال ما يعترضهم من عقبات ومشكلات اختلافاً كبيراً . فمن الناس من يضاعف جهوده ويستجمع قواه ويكرر محاولاته

لازالة العقبة أو التغلب عليها دون أن يتراجع عند الصدمة الاولى حتى ان كان في حالة توتر شديد .فان لم يفلح أخذ في البحث والتفكير عن طرق أخرى لحل المشكلة كأن يحاول الالتفاف حول العقبة ، أو إبدال الهدف المعوق بآخر ، أو تأجيل ارضاء الدافع إلى حين ، وقد يلتمس النصح والمعونة من الغير ، أو يعتمد إلى اكتساب معلومات ومهارات جديدة تعينه على حل مشكلته .. هذه هي الطرق السليمة الناجحة لحل الأزمات . وهي طرق واقعية انشائية ترضى الدوافع وتحقق الاهداف بصورة ترضى الفرد والمجتمع في وقت واحد . وبعبارة أخرى فهي طرق تحقق التوافق بين الفرد وبيئته ، وبين الفرد ونفسه لذا تسمى الطرق التوافقية

ومن الناس من يضطرب ويختل ميزانه بعد محاولات تطول أو تقصر فإذا به أصبح نهبا للغضب أو الذعر أو الحزى وغير تلك من المشاعر التي تنجم عن الفشل والاختفاق « وبدل أن يتجه بجهوده إلى حل المشكلة اذا به يلجأ إلى طرق سلبية ملتوية أو متطرفة تنقله مما يكابده من توتر وتأزم نفسى كأن يتحمل أعدارا لعيوبه وأخطائه ، أو ينسبها إلى الغير أو إلى سوء الطالع أو إلى الأقدار ، أو يعتقد أنه موضع تأمر واضطهاد من الناس .

فمن الطلاب من اذا رسب في الامتحان أخذ يفكر في هدوء عن سبب رسوبه أو عزم على مضاعفة جهوده إن اتضح له أنه كان مقصرا ، أو اتجه إلى أساتذته يستنصحبهم ويسترشد بهم « أو انتقل إلى شعبة أخرى .. ومن الطلاب من يصطنع أساليب غير واقعية وغير مجدية للتخفيف من التوتر الناشئ عن المشكلة ، فإذا به أخذ يسرف في الأكل أو التدخين ، أو أخذ يلقي اللوم على الاساتذه أو الحظ أو الظروف ، أو أخذ يتعلل بأن المقرر كان صعبا عسيرا ، وقد يأخذ الغضب والترفزة فيسوء خلقه ، ويعتدى على زملائه وأفراد أسرته بالقول أو الفعل ، أو يلجأ إلى الخيال وأحلام اليقظة يحقق في ثناياها ما استعصى عليه تحقيقه في الواقع ، وقد يستسلم ويدعن للأمر الواقع ولا يبذل أى جهد لحل مشكلته « أو ينهار فيصاب بمرض نفسى أو

عقلى ان كان مهياً من قبل لذلك بحكم وراثته وتربيته الأولى ..وتسمى هذه الطرق السلبية الملتوية بالطرق اللاتوافقية لأنها لا تحقق التوافق بين الفرد ونفسه ولا بين الفرد وبيئته .

وصيد الاحباط :

ويطلق اصطلاح «وصيد الإحباط» على قدرة الفرد على احتمال الاحباط دون أن يلجأ إلى أساليب ملتوية غير ملائمة لحل مشكلته ، أى لاستعادة توازنه النفسى . فمن كان وصيد احباطه مرتفعاً استطاع تحمل الاحباط والحرمان واستطاع الصمود أكثر من غيره وكان نضجه الانفعالى افضل من غيره . فوصيد الاحباط من أهم السمات التى تطبع شخصية الفرد وتميزه عن غيره ، والوصيد المرتفع من أهم علامات الصحة النفسية السليمة « وقوة الأنا (١) » .

ويتوقف وصيد الاحباط على وراثته الفرد إلى حد كبير « كما يتوقف أيضاً على ما يفرغه الفرد على الموقف من دلالة وأهمية نتيجة لخبراته السابقة » خاصة خبرات الطفولة . فالرئيس المستبد قد يكون مصدراً للضيق والقلق عند مرؤسيه ، لكنه يكون شيئاً لا يطاق فى نظر مرعوس كان أبوه يستبد به فى طفولته . وبعبارة أخرى ليس المهم الموقف بل كيفية ادراك الفرد للموقف .

غسل المخ :

لكل انسان حد معين لتحمل الاحباط والصدمات لا يلبث أن ينهار بعده مهما بلغ اثر انانه النفسى . ولقد بينت لنا الحروب الحديثة أن أكثر الشخصيات ثباتاً واتزاناً لا تلبث أن يصيبها التفكك والانهيار حيال مواقف الفرع العنيف التى يتحتم ازاءها الصمود ويمتنع الهرب . ويعرف هذا الحد «بنقطة الانهيار» . على هذا الأساس تقوم عملية «غسل المخ» التى تستهدف قسر الفرد على التعلى

(١) قوة الأنا حالة تبدو فى قدرة الفرد على مواجهة مشكلات الحياة ومتاعها دون بأس أو فقدان للاتزان الانفعالى أو فى الثقة بالنفس أو استغراق فى المشكلة دون العمل على حلها .

عن آرائه واتجاهاته ووجهة نظره والأخذ بعقيدة من يتولى غسل مخه . فمن الطرق الشائعة لهذه العملية تعريض الشخص لضروب شتى من الارهاق الجسمى والنفسى والذهنى كالحرمان من النوم ومن الطعام ومن الملبس أو الكى بالنار وامتلاخ الأظافر والصدمات الكهربائية والصلب والتفخ وإسماعه اصوات استغاثة وكالحبس الانفرادى وتوجيه هم باطلة « وتشكيك الفرد فى عقيدته بل وفى نفسه « واشعاره بالذنب من أعمال لم يقم بها قط وتعريضه لألوان شتى من الخوف والاذلال والاهانة « وقسره على الاعتراف بما يراى منه الاعتراف به وارغامه على الاستمرار فى المناقشة والدفاع عن نفسه ساعات طوالا . وإن التعب والألم والجوع والأرق والاذلال تزيد من وطأة الحبس الانفرادى مما يجعل الفرد فى حاجة ملحة إلى الكلام مع أى انسان « كما تتبدل قواه العقلية وقدرته على التمييز . وهنا يصبح الفرد مطاوعا سهل التشكيل شديد القابلية للإيحاء . ويستغل المعتدون هذا كله فيعاقبونه إن امتنع عمن التعاون معهم أو عن الاعتراف ويكافئونه إن فعل . وتختلف استجابة الناس لهذه العملية ، فمنهم من ينهار انهيارا تاما ويصاب بالجنون ، ومنهم من يحاول الانتحار عبثا ، ومنهم من ينكص على عقبيه ويصبح كالطفل فى تفكيره وسرعة تصديقه « ومنهم من يسلم ويقتنع .

ومع أن وصيد الاحباط يتوقف على الوراثة إلى حد كبير إلا أنه من الممكن رفع مستواه بتدريب الطفل على احتمال ضروب من الاحباط متدرجة فى العنف فذلك يعده لاحتمال احباطات أشد فيما بعد . لذا فمن الخطأ أن يسرف الوالدان والمعلمون فى حماية الطفل من مواجهة المواقف المحبطة ، فخبيرات الاحباط لازمة لنمو شخصية الطفل وتدعيم صحته النفسية . ذلك أن القدرة على احتمال الشدائد والصعوبات شرط ضرورى لاتزانه الانفعالى .

« - الحيل الدفاعية

هى إجراءات آلية لا شعورية « أى غير مقصودة « يقوم بها الفرد للتخلص من التوتر والقلق الذى ينجم عن أزمته النفسية . وهى اجراءات

لاتوافقية ، أى أنها لا تستهدف حل المشكلة بل الخلاص من القلق أو تجنبه .
وقد سميت حيلة دفاعية لأنها تدفع عن الفرد غائلة القلق بمعناه الواسع
وتبهبه راحة ووقتيّة وإن تكن راحة وهمية حتى لا يختل توازنه (مبدأ استعادة
التوازن) . أنها كالعقاقير المخدرة أو المسكنة تخفف الألم لكنها لا تفعل شيئاً
لإزالة أسبابه الجوهرية . وقد تكون هذه الحيل ، كما سئرى ، أفعالاً أو
مشاعر أو أفكاراً يلجأ إليها الصغار والكبار ، الأسوياء من الناس ومضطربو
الشخصية جميعاً .

هذه الحيل تعمل غالباً على مستوى لا شعورى ، أى أن الفرد لا يكتسبها
عن قصد ولا يستطيع ضبطها وكفها بإرادته . من أهم هذه الحيل :

١ - الكبت :

هو أول حيلة للتخفيف من القلق . وقد رأينا من قبل أن الكبت يجعل
الفكر د ينكر ويعمى عن رؤية عيوبه ونقائصه ودوافعه المستكربة ومقاصده
السيئة وبذا يحفظ له كبريائه واحترامه لنفسه كما أنه يجعلنا نرفض مواجهة
كثير من مشاكلنا وما يوجه إلينا من نقد .

والكبت حيلة ظاهرها فيه الرحمة وباطنها من قبله العذاب . فبالرغم
مما له من فوائد ظاهرة إلا أن له أضراراً مؤكدة سبق أن أشرنا إليها (ص ١٤٥)
منها أنه خداع للنفس ، وأنه يشطر الشخصية شطرين ، وأنه يستنفذ جزءاً
من طاقة الفرد .. إنه يخفى عن الفرد مصدر النار لكنه لا يحمي من سعيها .
والكبت يبدأ من مطلع الحياة . وهو أكثر شيوعاً عند الطفل من القمع ،
لأن الطفل ضعيف يعجز عن ضبط نفسه ، كما أنه قليل الحيلة يعجز عن
التفكير والتدبير للخروج من المواقف العصيبة التي يلاقها . هذا إلى أنه لا
يقوى على الانتظار وتحمل الاغراء والألم مؤقتاً في سبيل الارضاء الآجل
لدوافعه . هنا يضطره الخوف من أبويه إلى أن يكبت هذه الدوافع فيكبت
لأنه لا يقدر على القمع ولأنه لا يستطيع أن يتصرف أو أن يحتال للأمر بغير
ذلك . فإذا ما شب الطفل شيئاً وبدأ ضميره يتكون ، قام ضميره بهذه المهمة
وأصبح الخوف من الضمير - لا الخوف من الوالدين - الدافع الرئيسى للكبت

من هذا نرى أن الكبت حيلة طبيعية في عهد الصغر « هو حيلة من لا حيلة له . غير أنها حيلة غير سوية أو غير مستحبة في عهد الكبر . ومع هذا فكلنا يلجأ إلى الكبت بمقدار وبدرجات تختلف شدة وعمقا في عهد الكبر ، ومن أبسط مظاهره في حياتنا اليومية نسيان المواعيد التي لا نود « من أعماق نفوسنا « أن نلتقي بأصحابها « وكتلك الهفوات التي لا يسلم من التورط فيها أحد . من هذا نرى أن الكبت عملية لا يقلت منها انسان ، لكنه الكبت المسرف العنيف في عهد الطفولة المبكرة هو أصل كل بلاء واضطراب في الشخصية — هذا ما تراه مدرسة التحليل النفسى .

ونشير أخيرا إلى أن الكبت لا يقتصر على الدوافع المستكرهة والذكريات الاليمية وحدها ، بل ينشب اظفاره أيضا في ذكريات واشياء ودوافع بريئة لا ذنب لها إلا أنها ارتبطت بالعناصر المؤلمة : بروابط التشابه أو التجاور أو برابطة لفظية ليس غير . فالطفل الذى درج على كبت دافعه العدوانى نحو أبيه يميل إلى كبت هذا الدافع حيال كل من يشبه أباه في النفوذ أو في الشكل بل قد يشب وهو يخشى ويتحاشى كل موقف ينطوى على التحدى والعدوان والطفل الذى تعلم كبت دوافعه الجنسية نحو المحرمات وحدهن ، قد يشب على خجل وتهيب من النساء جميعا . وهذه فتاة أعرضت عن الزواج لعدم ثقها في الرجال جميعا لأن والدها كان يعدها ولا ينى بوعوده . وتسمى هذه الظاهرة «تعميم الكبت» .

٢ — الانسحاب : withdrawal

الانسحاب هو ابتعاد الشخص المتأزم عن المواقف التي يحتمل أن تثير في نفسه القلق « خاصة مع الناس ، فإذا بالرجل يترك أسرته وإذا بالطالب يترك مدرسته أو كليته تجنباً للفشل . فإن اضطرت الظروف إلى البقاء في هذه المواقف ، تفوق وعاش إلى جوار الناس لا معهم « كالزوجة التي تضطر إلى البقاء مع زوجها من أجل أطفالها « وكالتلميذ الذى يجلس في الفصل شارد الذهن لا يكلم أحداً ولا يتعاون مع أحد .

والانسحاب إما مادي أو نفسي فن صور الانسحاب النفسي
الاذعان والامثال وانخفاض مستوى الطموح والكف عن كل محاولة
للتكيف مع الموقف المثير للاجباط فيكون هذا بمثابة اعتراف من الفرد
باستحالة الوصول إلى حل لأزمته . ويقترن الانسحاب هنا بالتبلد وعدم
الاكتراث واللامبالاه . وتلك حال الرعايا في البلاد التي يستبد بها
حكام طغاة أو حال العامل الذي فقد كل أمل في تحسين حاله ، أو
حال المريض الذي أيقن من دنو أجله .

وقد يهرب المتأزم من أزمته ويلتمس الراحة في أحلام اليقظة أو في
النوم أو الخمر والمخدرات أو الاسراف في العمل أو المذاكرة ليلاً ونهاراً
ينشغل بهما عن مواجهة مشاكله ، وهذا ما يعرف (بالاحتماء بالعمل) .

مثل هذا الشخص يصعب إعادة تكييفه للمجتمع لأنه لم يكتسب
المهارات الاجتماعية الصغرى اللازمة للتعامل مع الناس ، حتى أن علاجه
يكون في العادة أصعب من علاج شخص عدواني . وفي مستشفيات
الأمراض العقلية نماذج بارزة للانسحاب لدى الذهانين يلجئون إليه
هرباً من الواقع الذي أصبحوا لا يطيقون مواجهته وخلقوا لأنفسهم من
الخيال عالماً يرضيهم ويقضي حاجاتهم .

إن اطباء النفس ، على خلاف الآباء ، لا يزعجهم
السلوك العدواني كما يزعجهم السلوك الانسحابي . فالطفل أو المراهق
أو الراشد المنسحب شخص أصابته الهزيمة في كفاحه فاستسلم وهرب
من الميدان .

٣ — أحلام اليقظة وأحلام النوم :

أحلام اليقظة قصص يرويها الانسان لنفسه بنفسه عن نفسه . هي نوع من
التفكير لا يتقيد بالواقع ولا يحفل بالقيود المنطقية والاجتماعية التي
تهيمن على التفكير العادي . وتستهدف هذه الأحلام خفض التوتر

والقلق الناجم عن حاجات ورغبات يعجز الفرد عن تحقيقها في عالم الواقع فترى الضعيف يحلم بالقوة والفقير بالثروة ، والمظلوم بالبطش .
وقد يضع الفرد نفسه بطلا لرواية يؤلفها وينعم فيها بما ينعم الأبطال المنتصرون أو يضع نفسه موضع البطل المظلوم المعذب الذي يلقي الذل والهوان في أول الأمر ثم تنكشف بطولته فيلوم الناس أنفسهم ويردون اليه اعتباره وما هو أهل له من الاحترام والتقدير . وهكذا تكون أحلام اليقظة صهام أمن للرغبات المكبوتة والحاجات المحبطة . لذا يستطيع الراشد أن يشتشف متاعبه وحاجاته المعوقة من تسجيل وتحليل أحلام اليقظة التي يستغرق فيها خاصة تلك التي تتكرر وتدور حول موضوعات معينة .

وقد تكون أحلام اليقظة فراراً من الملل والضجر وطلباً لتأثرات عاطفية وانفعالية لا تجود بها الحياة الواقعية الجذباء .

وأحلام اليقظة ظاهرة طبيعية عادية لا ضرر منها إن التجأ اليها الفرد بمقدار . أما إن زحمت الحياة النفسية فامتصت جزءاً كبيراً منها وأصبح الفرد أسيراً لها لا يستطيع تجنبها أو التخلص منها أمست ضارة وخيمة العاقبة . فقد يؤدي الاسراف فيها إلى عجز الفرد عن الانتباه الموصول إلى التباس الخيال بالواقع ، وإلى أن يقنع بها إذ تعفيه من التنفيذ الفعلي لحاجاته ورغباته ، أو إلى الاحتماء بها كلما واجهته صعوبة أو مشكلة . ومن أضرارها أنها قد تكون بعيدة عن الواقع بعداً كبيراً فتقعده عن السعي خوفاً من الفشل .

وأحلام اليقظة نشاط ذهني مشاع في عهد الطفولة ومقتبل الشباب وفي عهد الشيخوخة . أيضاً . غير أننا إذا رأينا الطفل أو الشاب يسرف في الاستسلام لها كان هذا دليلاً على أنه يعاني أزمة أو أزمت موصولة بالواقع أن الاسراف فيها يقترون في العادة بأعراض أخرى تشير إلى عدم تكامل الشخصية . ونشير أخيراً إلى أنها تمتص شطراً كبيراً من

حياة المصابين بأمراض نفسية أى العصبيين ■ وأنها تستنفذ الشطر الأكبر من حياة المصابين بأمراض عقلية أى الذهانيين .

وأحلام النوم كأحلام اليقظة نوع من التخييلات مبعثها حاجات ورغبات محبطة ومشكلات معلقة غير محسومة . فبرى «فرويد» أن الحلم ارضاء وهمى خيالى لرغبات محبطة ، مكبوتة وغير مكبوتة ، وأن الحلم ليس خليطاً جزافياً من أفكار وصور ذهنية كما كان يظن من قبل بل هو نشاط نفسى يخدم غرضاً ويؤدى وظيفة فى الحياة النفسية . هذا الغرض هو «حراسة النوم» أى معونة النائم على أن ينام . فإذا شعر النائم بالجوع أو العطش أو بضغط الدافع الجنسى مثلاً رأى فى نومه أنه يأكل أو يشرب أو يرضى الدافع الجنسى مما يتيح له أن يستمر فى نومه دون حاجة إلى أن يستيقظ ليأكل أو يشرب . وقد حدث أن دق جرس الباب على شخص نائم فرأى فى نومه أن جرس الباب يدق وأنه يقوم من فراشه ويفتح الباب ويرد على القادم . وهكذا أعفاه الحلم من أن يقوم بالفعل من نومه ليفتح الباب فأتاح له أن يستمر فى نومه . ورأى شخص آخر كان لا يريد الذهاب إلى عمله صباحاً ■ رأى فى نومه أنه قام من مضجعه وأخذ يغتسل ويلبس ثيابه ثم يذهب إلى عمله .

كما يرى «فرويد» أيضاً أن الأحلام هى المنفذ الرئيسى للرغبات المكبوتة لدى الأسوياء من الناس ■ جنسية كانت هذه الرغبات أم عدوانية أم غير تلك . لكن هذه الرغبات المكبوتة — لأنها محرمة محظورة — لا تستطيع أن تفصح عن نفسها فى الحلم بصورة سافرة صريحة وإلا أزعجت «أنا» النائم وأيقظته من النوم لأنه لا يطبق مواجهة محتوياتها ، لذلك تبدو فى شعور النائم بصورة رمزية ممسوخة . فقد يحلم الشاب الذى يحمل لآبيه كراهية مكبوتة أنه يقتل ثعباناً أو حيواناً ضارياً ، أو أنه يصارع ويقهر رجلاً من ذوى السلطة كأحد رجال الشرطة أو

الرؤساء أو يرى النائم الذى يحمل لأمه كراهية مكبوتة أن حالته — وليست أمه — هى التى اصطدمت بالسيارة وماتت .. هنا تتجلى وظيفة الحلم مرة أخرى وهى حراسة النوم . وهكذا تكون الأحلام لغة من اللغات التى يستخدمها اللاشعور للتعبير عن نفسه . شأنها فى ذلك شأن فلتات اللسان وزلات القلم وألعاب الأطفال وأعراض الأمراض النفسية والعقلية . والأحلام المرموزة لغة مصورة أشبه بالهيروغليفية . تتطلب نوعاً من الترجمة تظهر النص الأصيل لذا يستخدم المحللون النفسيون الأحلام وسيلة لتشخيص وعلاج اضطرابات الشخصية . فالأحلام ، كما يقول فرويد « هى (الطريق الأمثل إلى اللاشعور) .

ويرى «هافلد» Hadfield أن الأحلام محاولات لحل مشكلاتنا الشعورية واللاشعورية . وقد يقتصر عملها أحياناً على توجيه نظرنا إلى المشكلات « كما أنها قد توحى إلينا فى بعض الأحيان بحلول مبدئية لهذه المشكلات . أو تزودنا بحلول حقيقية لها . والأحلام المتكررة دليل على مشكلات معلقة لم تحسم بعد ، فإن حلت المشكلة لم يعد الحلم يظهر . من ذلك أن موظفاً كان يسرف فى الخسوف لرئيسه خوفاً من فقد عمله . وقد رأى الموظف فى نومه أنه أعرض عن هذه الاستكانة لرئيسه وأخذ يعامله وهو مرفوع الرأس ، فإذا برئيسه قد بدأ يحترمه ويرعى كرامته — هذا الحلم قد جعل الموظف يفطن إلى أن الرئيس يحترمه لفرط خضوعه ، وأنه إن عمل على التخلص مما يعاينه من شعور بالنقص كان ذلك أدعى إلى أن يحترمه الناس . وبذا يكون الحلم قد شجعه على عمل ما لم يكن يجرؤ على عمله من قبل .

كذلك يرى هافلد أن الأحلام قد تبصرنا بأشياء نتجاهلها أو نتعاض عنها . ففي زحمة حياتنا اليومية قد نخدع أنفسنا ونزعم أن فلانا من الناس صديق لنا ، وما هو فى الواقع بصادق ، وقد أتفق لشخص أن رأى فى نومه أن «صديقاً» له يطعنه بخنجر ، فلما استيقظ وقص الحلم

على أهله قالوا له لا تحزن إن الأحلام تشير إلى عكس ما تتضمنه . ثم تمر الأيام فاذا به يقع في شرك دبره له هذا «الصدق» . هنا يصدق قول الفيلسوف الألماني (نيتشه) : ليس في أنفسنا ما هو أخلص لنا من أحلامنا . وسواء كان الحلم محاولة لتحقيق رغبة ، أو محاولة لحل مشكلة — وكل رغبة محبطة مشكلة — فهو يستهدف استعادة التوازن النفسى الذى يكاد يختل من جراء مانكابه من رغبات معوقة ومشكلات غير محسوسة شأنه في ذلك شأن كل سلوك .

■ — النكوص Regression

هو تراجع الفرد إلى أساليب طفلية أو بدائية من السلوك والتفكير والانفعال حين تعترضه مشكلة أو يلتقى بموقف آزم ، فإذا به يستبدل بالطرق المعقولة لحلها أساليب ساذجة يبدو فيها تهلل التفكير وغلبة الانفعال . فترى المناقش الهادى الرزين يلجأ حين يفحم إلى الصياح واللجاج والمكابرة ، وإذا به أضحى عاجزاً عن الفهم ، عاجزاً عن إخفاء ما تنطوى عليه نفسه من شك وارتياب وخوف وبغضاء ، بل قد يرتد العالم الرصين فينكص إلى التفكير الخرافى والحجة الأسطورية ، ومن مظاهر النكوص عند الكبار السب والصراخ والتمارض والغيرة والعناد والبكاء عند الارتطام بالمشاكل « والتحكم فى الأهل والأصدقاء والإعراض عن الزواج خوفاً من تحمل التبعات ، والاسراف فى الحنين إلى الماضى «أيام زمان» خاصة عند من كانت طفولتهم يغشاها الأمن والطمأنينة . كذلك قد تكون شدة القابلية للإحباء أى سرعة تصديق المرء وتقبله للآراء والأفكار دون مناقشة لها أو تمحيص كما يفعل الأطفال ، قد تكون سلوكاً نكوصياً . لقد كان نزلاء سجون النازية يتصرفون كالأطفال : يعيشون فى الحاضر المباشر عاجزين عن التخطيط للمستقبل وعن تأجيل لذاتهم العاجلة ، يتباهون بأقاصيص مختلفة ، ولا يخجلون حين ينفصح كذبهم .

والنكوص غير مقصور على الكبار . فالطفل ذو السادسة قد يأخذ في التبول اللاارادى أو في مص أصابعه أو يكثر من العناد والعصيان إن رأى أخاه الأصغر قد استأثر بعناية أمه وعطفها من دونه . فهو ينكص إلى أمه - نكوصاً لا شعورياً - بطبيعة الحال ، عسى أن يصيبه شيء من الحنان المفقود ، وكلنا يعرف الطفل الذى يستسلم لأحلام اليقظة حين يشعر أنه غير مرغوب فيه ، والطفل الذى يتشبث بثياب أمه حين يتشاجر والداه ، أو الذى يأخذ في قضم أظافره حين تترك أمه البيت .

ويبدو النكوص واضحاً لدى كثير من الناس في حالة المرض الجسمى كسرعة الاهتياج واستدرا العطف ، ولكنه أكثر وضوحاً في الأمراض النفسية . أما في الأمراض العقلية فيتخذ أشكالاً بارزة منها التجهم والصراخ والغيرة العنيفة والغضب الشديد والضحك أو البكاء الصبياني والاندفاع والدعر من أشياء تافهة .. وكذلك الكلام واللعب الصبياني والتبول والتبرز العلنى دون خجل ، وعجز المريض عن أن يأكل أو يلبس أو يغتسل بنفسه .

٥ - التبرير Rationalisation

هو التويه على الباطل بما يشبه الحق . هو أن يتحل المرء سبباً معقولاً لما يصدر عنه من سلوك خاطئ أو معيب « أو لما يحتضنه من آراء ومعتقدات وعواطف ونيات سيئة حين يسأله الغير أو حين يسائل نفسه . هو تقديم أعمار تبدو مقنعة مقبولة لكنها ليست الأسباب الحقيقية لما فعل ولما يفعل أو يزعم فعله . فالتلميذ المتخلف يبرر تخلفه بأن المقرر صعب عسير ، أو يغش في الامتحان ويعتذر بأن الامتحان ليس وسيلة عادلة لاختبار الكفايات أو بأن كل الطلاب يغشون . ومن الآباء من يبررون عقابهم الشديد لأطفالهم بأن ذلك لصالحهم في حين أن الدافع الحقيقى هو تصريف غضب الآباء . ونحن نبرر عدم ذهابنا إلى الطبيب بكثرة أعمالنا في حين أن الدافع الحقيقى هو الخوف من مواجهة

المرضى . وقد يسرف الرئيس في عقاب مرؤسيه ثم يبرر سلوكه بأن يخلق لهم عيوباً لا توجد فيهم . ومن الناس من يرون الاستكانة تواضعاً والتواكل توكلًا والتبذير كرمًا ، والمجون مرحاً ، والبخل حرصاً ، والفوضى حرية ، والقعود قناعة والقسوة حزمًا ، والتنازل عن الحقوق سلاماً من هذا نرى أن التبرير غالباً ما يكون محاولة لحل أزمة «مشكلة» خلقية . هو محاولة لخداع الضمير .

وللتبرير صور عدة منها اعتذار الفرد عن فشله في الحصول على شيء بأنه لا يميل إلى هذا الشيء ويكرهه ، فيكون مثله كمثل الثعلب الذي عجز عن بلوغ العنب فادعى أنه لا يحب العنب . ويسمى هذا الأسلوب من الاعتذار بأسلوب «العنب الحصرم» . ومن أمثاله إعراض الفقير عن تحسين حاله باقتناء المال لأن المال لا يستحق الكد من أجله . أو ذلك الرجل الذي يصرح بسروره لعدم انجابه أطفالاً لأن الأطفال عبء ومسئولية وعناء كبير ! وعكس هذا النوع من التبرير قبول الواقع المر والرضا به بحجة أنه لا مفر منه أو أنه خير الأمور دون أن يبذل الفرد جهداً لتغيير الحال . ويسمى هذا الأسلوب التبريري بأسلوب «الليمون الحلو» الذي يتخفف به الفرد من شعوره بالعجز والإستسلام ويخدع نفسه بأنه غير عاجز أو فاتر الهمة أو كسول .

ويجب التمييز بين التبرير والكذب . ففي الكذب يدرك الفرد السبب الحقيقي لسلوكه . لفشله مثلاً . لكنه يعتمد التحريف . فالكذب محاولة مقصودة لخداع الغير لا تتضمن خداع الذات . أما في التبرير فيؤمن الفرد بأن ما يقوله هو الحق فجوهر التبرير خداع الذات . ومن علامات التبرير التحمس عند إبداء العذر ، والتردد قبل إبداء العذر ، والتراخي في الدفاع عند التحدى .

من هذا نرى أن التبرير حيلة يتنصل بها الفرد من عيوبه ومثالبه ويموه عليها لأنه لا يطيق مواجهتها واستشعار الفشل والعجز والذنب

وهو حيلة يلجأ اليها كل مقصر أو فاشل أو مقعد أو عاجز أو نزاع .
وهو حيلة مشاعة بين الكبار والصغار خاصة بين من تناقض أفعالهم
مالديهم من مبادئ خلقية . والاسراف في التبرير قد يؤدي إلى نشوء
الهذات delusions وهي اعتقادات باطلة لا تستطيع البراهين الموضوعية
تصحيحها . وهي من الأعراض المشتركة بين الأمراض العقلية . ذلك
لأن الفرد ألف أن يبذل طاقته في تبرير عيوبه وأخطائه ومعتقداته أو
أو البرهنة على أنها ليست عيوباً وأخطاء بالفعل . هذا مريض عقلي
يعتقد أن زوجته تكيد له وتعمل على قتله . إن قدمت له الطعام زعم
أنها دست فيه سمّاً . وأن لم تقدم له طعاماً قال لأنها تريد أن تميته
جوعاً . فإن قلنا له إن اعتقاده هذا لا يتفق مع الواقع سخر من
سذاجتنا وأخذته الريبة منا واعتقد أننا نشترك مع زوجته في التآمر
ضده .

٦ - الإسقاط Projection

حيلة دفاعية تتخذ مظهرين أولهما أن ننسب عيوبنا ونقائصنا
ورغباتنا المستكرهة المكبوتة إلى غيرنا من الناس وذلك تنزيها لأنفسنا
وتخفيفاً مما نشعر به من خجل أو قلق أو ذنب . فالارتياح في الناس
قد يكون إسقاطاً لعدم ثقة الفرد في نفسه . والزعم بأن الناس يكرهونا
قد يكون إسقاطاً لكرهنا لهم والشعور بأن الناس يراقبوننا كثيراً ما يكون
إسقاطاً لعنف رقابة الضمير علينا . والكاذب أو الجحود أو الأناني أو
المتعصب الذي لا يفتن إلى وجود هذه الخصال في نفسه ، ينسب الكذب
أو الجحود أو الأنانية إلى غيره ، بل ويغالي في تقديرها لديهم . والزوج
الذي تنطوي نفسه على رغبة مكبوتة في خيانة زوجته يميل إلى اتهامها
بالخيانة ، والأب المهمل في عمله يميل إلى اتهام ابنه بالاهمال في دراسته ،
والمدرس الذي يشتد في نقد تلاميذه إنما يسقط في أكبر الظن شدة
نقده لنفسه عليهم . وكثيراً ما يكون الاهتمام بفضائح الناس وتصيد
أخطائهم نوعاً من الإسقاط ، لأن من يشعر بالذنب إن تراءى له أن

الآخرين مذنبون أيضاً « خف شعوره بالذنب . وهذا هو السبب في اهتمام وسائل الاعلام بأخبار الجرائم والفضائح تحتل الصفحات الأولى وتحظى بكلام الناس . فالاسقاط بهذا المعنى هو إلصاق صفة ذاتية بشخص آخر تخففاً من عبثها وتفادياً من رؤيتها في الذات .

أما المظهر الثاني للاسقاط فهو لوم الغير من الناس والأشياء أو الأقدار أو الحسد أو سوء الطالع .. لومهم على ما نلقاه من صعوبات ومآثم به من فشل ومآقع فيه من أخطاء. فكثيراً مانعزو الرسوب في الامتحان إلى صعوبته ، والتأخر في الحضور إلى المواصلات ، والفشل في المشروعات إلى سوء الحظ ، واغراء المرأة كان على الدوام عذراً للرجل . فقديمياً انحى آدم باللوم على حواء ، فأنتحت حواء باللوم على الشيطان ، فأخرجهما الذي يعلم السر وأخفى من الجنة .

وصدق من قال :

نعيب زماننا والعيب فينا وما لزماننا عيب سوانا
ويختلف الاسقاط عن التبرير في أن التبرير دفاع واعتذار في حين أن الاسقاط اتهام واعتداء وقذف .. وهكذا نرى أن أحكامنا على الناس كثيراً ما تكون أحكاماً على أنفسنا . فهي اعترافات أكثر من أن تكون اتهامات ، ولكن أكثر الناس لا يشعرون .

والاسقاط أساس الهلاوس والهذات وهي أعراض كثير من الأمراض العقلية . ففي الهلاوس يسقط المريض رغباته ومخاوفه وعواطفه على العالم الخارجي فيرى أشباحاً أو يسمع أصواتاً تناديه وتبب به أن يلقي بأطفاله من النافذة مثلاً . وفي الهذات قد يعتقد المريض أن أحداً من الناس يكرهه ويضطهده في حين أن المريض هو الذي يكرهه ويكيد له ، فيبادر المريض إلى قتله قبل أن يتمكن العدو الوهمي من تدميره . وقد حدث أن اتهمت مريضة رجلاً بأنه يحبها ويغازلها

ويراسلها في حين أنها هي التي تحبه وتريد أن تغالظه وتراسله .
ومستشفيات الأمراض العقلية تزخر بمن ينهمون الغير بوضع السم
في طعامهم .

٧ - التعويض الزائد Over-compensation

التعويض هو كل محاولة لاختفاء نقص أو التغلب عليه ، وكثيراً
ما يكون التعويض سترأ للنقص لا التماساً للقوة واصلاح العيب . وقد يطلق
التعويض على كل محاولة للتحرر من الشعور بالنقص ، لذا قد يعتبر
التبرير والاسقاط وأحلام اليقظة والعدوان على الغير .. صوراً من التعويض
لكنه تعويض فاشل . أما التعويض الزائد فهو مهاجمة النقص بعنف
بما يؤدي إلى تضخم التعويض ، كالشخص الضعيف البنية الذي يمارس
الألعاب الرياضية ولا يقنع بأن يصبح جسمه عادياً بل يجهد أن يكون
من الأقوياء وذوى العضلات المقتولة .

ويتخذ التعويض الزائد صوراً منحرفة منها أن يصطنع الفرد ضروباً
من السلوك المنكلف أو السخيف طمعاً في جلب انتباه الآخرين أو تقديرهم
أو ذرا للرماد في العيون باختلاق قصص كاذبة ، والتباهي والتفاخر
بأعمال عظيمة ، أو الخروج على الناس بأفكار مغربة ، أو التمشدق
في الحديث ، أو اللباس غير المحتشم .. بل قد يتخذ شكل عدوان واجرام
كى يثبت الفرد لنفسه وللناس أنه غير ضعيف وأن لديه من القوة
ما يستطيع أن يتحدى به حتى القانون .

ومن صورهِ أيضاً أن يغض الفرد من شأن نفسه أمام الناس طمعاً
في أن يمتدحه الناس وأن يرفعوا من قدره ، فاذا به دائماً الحديث عن نفسه
بأنه «عاجز لا يصلح لشيء» أو «أنه لا فضل له على الاطلاق» في حسن
سير العمل . غير أن الاسراف في اسنصغار الذات على هذا النحو قد
يصل بصاحبه آخر الأمر إلى أن يتهم نفسه بارتكاب ذنوب لم يرتكبها .
وهنا يكون قد اجتاز منطقة السوء إلى منطقة اعتلال الشخصية

وهذا العظمة الذى يعتقد فيه الذهاني أنه شخصية عظيمة ذات مال أو جاه ونفوذ كبير أساسه شعور عميق بالنقص وعدم الكفاية .

٨ — التكوين العكسى reaction-formation

هو اصطناع سلوك أو اتجاه يناقض ويموه على ما لدى الفرد من أفكار أو رغبات لا شعورية محظورة أو مكروهة ، كاصطناع الفرد مظهر الشجاعة وهو خائف في أعماق نفسه ، أو مظهر الرحمة تمويهها على قسوة دفينه ، أو مظهر التأدب والتلطف الزائد إزاء شخص يكن له صاحبنا عداوة لا شعورية ، وكم من مستبشر صاحبك يخفى وراء استبشاره انقباضاً دفيناً. وكثيراً ما تكون النكات الصارخة ستاراً على أنين في القلب مكتوم . والاستكانة الظاهرة التي تبدو في سلوك الوسواسي تخفى وراءها بالفعل نفساً تموج بالعدوان والتحدى والعناد. ويقال إن المرأة عندما تكره فلاناً فلا بد أنها تحب ، أو أنها أحبت ، أو أنها ستحب بل إن اسراف الأم في العناية بطفلها قد يكون غلالة تخفى وراءها كراهية لا شعورية له (١) . ولو أدت غيرة الطفل من أخيه الصغير إلى شعور شديد بالذنب لديه فقد لا تبدو لدى الطفل مظاهر الغيرة أبداً ، بل قد يبدو أنه يحب أخاه حباً جماً ويرغب في الاشتراك في العناية به فإذا سمحنا له بذلك فلا بد أن يحدث لأخيه حادث من جراء رغبة الأول اللاشعورية في إيذائه ، والملاحظ أن أهدأ الفتيات وأكثرهن خجلاً في الظاهر هن اللاتي يطلن أظفارهن بما يشبه مخالب النمر وتأفف العوانس واشتمزازهن من كل ما يشتم منه رائحة الجنس رد فعل على رغبة جنسية مكبوتة . وها هي ذى زوجة تخاف من السكاكين خوفاً شاداً فلا تطيق أن ترى واحدة منها في منزلها أو على المائدة ،

(١) نحن نكره تصديق أمثال هذه الحقائق ككراهية الأم لطفلها لأننا لا نعدو أن نكون بشراً كسائر الناس ، وما يصدق على غيرنا يصدق على أنفسنا ، وتلك أشياء لا نسيغها ولا نرضاهم لأنفسنا بآيه حال .

وقد دل التحليل النفسى على أن هذا الخوف كان رد فعل لرغبة لاشعورية عندها في أن تقطع رقبة وزجها .

بل ترى مدرسة التحليل النفسى أن الإلحاد قد يكون رد فعل لرغبة عنيفة في الإيمان والعكس صحيح . فالتدين الوسواسى قد يكون رد فعل لميول شديدة إلى التمرد على سلطان الدين .

ويجب التمييز بين التكوين العكسى والتصنع المقصود . ففي التصنع يكون الفرد شاعراً بالميل المحذور أو الدافع ويرغب عامداً في اخفائه ، أما التكوين العكسى فهو عملية أو سلوك لا شعورى ينجم عن دوافع محظورة مكبوتة أى لا يفتن الفرد إلى وجودها ، بل ينكرها مخلصاً في انكاره . وهنا يتجلى خداع الذات .

على أنه من الخطأ أن تظن أن كل سمة خلقية مشتعلة نتيجة تكوين عكسى، إذ قد تكون نتيجة ارضاء دافع لا نتيجة كبتة والتمويه عليه فالرغبة الشديدة في المعارضة قد تكون ارضاء لدافع حب الظهور ، والشفقة الزائدة قد تكون ارضاء لعاطفة خيرة ، أو رد فعل على قسوة مكبوتة .

من هنا نرى أن التكوين العكسى كالكبت يساعدنا على أن يكون سلوكنا مقبولا من المجتمع ، ويعفيانا من مواجهة رغباتنا المنفرة التى نكره أن نواجهها .

٩ - العزل Isolation

حيلة لاشعورية يتم بها فصل الأفكار والرغبات والمعتقدات في مقصورات مستقلة منعزل بعضها عن بعض تفادياً لما يسببه التقاؤها وجها لوجه من صراع وقلق . بهذه الحيلة يتفادى كثير من الناس مايقوم بين تصرفاتهم الخلقية في مجالات الحياة المختلفة من تناقض . فقد يكون الرجل صادقاً في بيته كاذباً في عمله أو يؤدى العبادات ويحافظ عليها بينما ينقسم سلوكه في تجارته بالغش والخداع فيما ينهى عنه الدين ، وإنه ليعمى عن رؤية ما يوسم به سلوكه في هذه المواقف المختلفة من تناقض بل يرفض الاعتراف بهذا التناقض أو يبرره فيقول لك « هذه دقة وتلك

دقة». وكثيراً ما يعزل الطفل رغباته وتصرفاته في المدرسة حيال أترابه ومدرسيه عن رغباته وتصرفاته في البيت مع اخوته والديه ، بل إننا نحن الكبار نحفظ باتجاهات الطفولة ومعتقداتها الحمقاء جنباً إلى جنب مع معتقدات سن الرشد الناضجة . كل في حظيرة منفردة عن الأخرى . فالعزل حيلة من يجعل يمينه لا تعلم ما فعلت شماله . وهذا مثل بارز لعدم تكامل الشخصية أى عدم انتظام سماتها في وحدة منسجمة الأجزاء .

والعزل شبيه بالكبت في أن كليهما خداع للذات . غير أنه يختلف عن الكبت في أن الفرد يشعر ويفطن إلى وجود الطرفين المتصارعين لكنه لا يدرك ما بينهما من تناقض .

وبالعزل نستطيع تفسير الذهاني الذي يعتقد أنه ملك عظيم « ومع هذا يقوم بمسح الأرض أو تمهيد الأسرة في المستشفى عن طيب خاطر دون أن يفطن إلى ما بين اعتقاده وسلوكه من تناقض ، أو ذلك الذي يعتقد أنه أغنى أهل الأرض ومع ذلك يستجدي سيجارة أو قرشاً من زملائه .

١٠ - التقمص : Identification

هو اندماج الفرد في شخصية آخر أو شخصية جماعة نجحت في الظفر بالأهداف التي يفتقدها ، أو للتخفيف من صراع نفسي . فنحن نميل إلى تقمص من نعمون بما حرمناه حين نقرأ عنهم أو نفكر فيهم أو نشاهدهم على المسرح (١) .

من ذلك أن تتقمص الفتاة المحرومة شخصية الممثلة التي تعجب بها وأن يتقمص الطفل شخصية أبيه ليشعر بالقوة التي يصبو إليها وأن يتعلق التلميذ الضعيف تعلقاً شديداً بمدرس المادة المتخفف فيها « وأن

(١) التقمص من المفاهيم الأساسية التي تستعين بها مدرسة التحليل النفسي على تفسير نشأة الشخصية عند الطفل عن طريق تمثيل خصائص والديه أو من يقوم مقامها . والتقمص ليس مجرد محاكاة بل هو عملية توحد واستدماج (انظر ٥٠٥)

يتقمص الفتى شخصية النادى أو الجماعة التى ينتمى إليها ويفخر بذلك تعويضاً عما يشعر به من نقص، وأن يتقمص الرجل «شخصية» مهنته أو بلده، يزهو بما تتسمان به شهرة وتقدير . بل قد يتقمص الآباء شخصيات أولادهم فيشعرون بما يشعر به الأولاد من مختلف ألوان السرور والحزن والحب والكره . وغالباً ماتكون حظوظ هؤلاء الأولاد خيراً من حظوظ آبائهم ينعمون فى الحياة بما يفتقده الآباء منها ، كذلك يمكن اعتبار رغبة بعض الناس فى تكوين أسرة نوعاً من التقمص للأطفال ، يأمل به الأبوان نوعاً من الخلود ، غير الخلود الموعود .

فالشعور بالنقص والعجز من الدوافع القوية للتقمص ، أو يستهدف التقمص التغلب على الحزن أحياناً كتلك الطفلة التى ماتت قطتها فأعلنت أنها صارت قطعة وأخذت تحبو على أربع وامتنعت عن الأكل على المائدة . ومن الدوافع القوية أيضاً التحرر من القلق والخوف مما يبدو كثيراً فى ألعاب الأطفال حين يقوم الطفل بتمثيل دور طبيب الأسنان ويقوم بخلع ضرس أخيه الأصغر « أو حين يضع «القطرة» فى عين دميته أو حين يحاكي الحيوانات المتوحشة فى صوتها ومشيتها .

التقمص بالمعتدى : قد يؤدى الخوف الشديد من شخص معتد « قد يؤدى بالمعتدى عليه أن يتقمص شخصية المعتدى ، تلك كانت حال بعض الأسرى فى المعتقلات النازية إذ كانوا يحاكون حراسهم فى حركاتهم ولباسهم وأفكارهم ومشاعرهم ويستسلمون لهم استلاماً « بل ويعاملون من يفد إلى المعسكرات من أسرى جدد معاملة جافية عاتية ، كذلك يفسر لنا كيف انقلب اليهودى النازى بعد أحقاب من الاستكانة والخنوع إلى شيطان يعتدى على شعب فلسطين والعرب ... إنه يتقمص شخصية جلاديه النازيين فى معسكرات الاعتقال أثناء الحرب العالمية الثانية ، وقد أتاح هذا التقمص للمواطن الاسرائيلى فرصة للتغلب على خوفه من العرب بل جعله بحاجة إلى العدوان عليهم على غرار ما كان يفعله النازيون به ، وبذا استعاد توازنه النفسى فى اسرائيل .

ويبدو التقمص واضحا في الاعتقادات الباطلة التي تحتضنها الذهانيون إذ يعتقد أحدهم أنه نابليون بونابرت فيلبس ثيابه وقبعته المشهورة ويحاول أن يحاكي حركاته ومشيته وأسلوبه في الأمر والنهي .

١١ — العدوان Aggression

هو إيذاء الغير أو الذات أو ما يرمز اليهما وغالبا ما يقترن بانفعال الغضب وللعدوان صور شتى منها العدوان عن طريق العنف الجسدي « والعدوان باللفظ: بالكيد والايقاع والتشهير ... وقد يتخذ أشكالا أخرى غير مباشر « كاسراف الوالد في مطالبه ونواهيه « أو عصيان الطفل أوامر والديه « أو تضيق المعلم على طلابه بافراطه في النقد والتهديد . أو يبدو العدوان في الغمز والننذر حين تم النكتة اللاذعة عن عدوان دفين . وقد يحدث العدوان في الواقع أو في الخيال وقد كان « فرويد » يرى أن الميل إلى العدوان (١) . والتدمير استعداد غريزي قائم بذاته أي دافع فطري كالجوع والعطش يحتمل التكوين العضوي للإنسان « وهو عام مشترك بين الناس جميعا على اختلاف حضاراتهم . فالإنسان لا بد له أن يعتدى كما لا بد له أن يأكل حتى إن لم يعتد عليه معتد ، أي حتى إن لم يلق إحباطا . غير أن البحوث التجريبية وأظهرها بحوث «دولارد Dollard « لا تساند هذا الرأي وترى أن العدوان لا يصدر عن غريزة ، بل يكون في العادة نتيجة إحباط سابق ، أو توقع لهذا الإحباط . فالإنسان يغضب ويعتدى في المواقف التي تهدد أمنه وماله أو تلك التي تشعره بالتحكم والحرمان . وقد يكون العدوان وسيلة للتمويه على شعور بالنقص ، أو لتوكيد الذات وإعلان الشخص المهمل عن وجوده ، أو لأنه يتوقع أن خصمه سيباغته على حين فجأة .

ومن ناحية أخرى فقد كشفت البحوث الانثروبولوجية أن الميل إلى العدوان لا أثر له في بعض القبائل البدائية كقبيلة أرابش (أنظر ص ٥٢١) التي يتسم أفرادها بالهدوء والدعة والمسالمة ، ويمقتون العنف والتسلط مقتا شديدا .

(١) يجب التمييز بين العدوان من حيث هو سلوك وبين العدوانية أو الميل إلى العدوان من حيث هو دافع .

والعدوان إما عادى أو شاذ ومن علامات الشاذ أنه متكرر هائم طليق يحدث دون سبب يدعو اليه ودون تقدير لعواقبه الضارة .
غير أن أبرع ما كشف عنه « فرويد » هو طرق تصنيف العدوان إن أصاب العدوان نفسه احباط . هنا يزاح هدف العدوان فاذا بالشخص يوجه عدوانه إلى الناس والأشياء أو إلى نفسه .

العدوان المزاح : إن حالت عقبات دون العدوان المباشر على مصدر الاحباط بأن كان شخصا مرهوب الجانب كالآب ، أو محبوبا كالأم « أو محترما كصديق ، تحول العدوان وانصب على أول « كبش فداء » يلقاه في طريقه ، إنسانا كان أم حيوانا أم جادا . فالطفل الغاضب من والديه أو مدرسه قد يضرب طفلا آخر أضعف منه أو يعذب حيوانا أليفا أو يكسر آنية الزهر أو يحطم الاثاث . والآب الغاضب من رئيسه قد يصب جام غضبه على أولاده . والجماعة التي يحكمها رئيس مستبد قد تختار واحدا منها يكون ضعيفا أو مخالفا وقد يكون أحسن واحد فيها في عمله فتعزو اليه سوء سير الأمور أو تحمله مسئولية ما حدث من إرتباك في العمل . وقد دل احصاء أمريكي على أن حوادث الاعتداء على الزوج في جنوب الولايات المتحدة تزداد وتشتد كلما هبطت أسعار القطن كأنهم هم المسئولون عما حل بهذا المحصول من بوار . وفي هذا ما يشهد بأن الانسان ليس مخلوقا منطقياً بل مخلوق سيكولوجى . أى أنه ينزع بطبعه إلى استعادة توازنه النفسى دون نظر إلى من يصب عليه عدوانه — ظالما أو مظلوما .

العدوان المرتد : إن كان المعتدى عليه ممن نشوا على الاعتقاد بأن كل عدوان لثم وخطيئة « أو حيل بينه وبين تصنيف العدوان بأية صورة كأن خاف من تعرضه لايداء المعتدى ارتد عدوانه إلى نفسه ، وتلك حال الطفل المغتاظ الذى يضرب رأسه في الحائط أو يشد شعره أو يلقي بنفسه على الأرض حين يعجز عن توجيه عدوانه إلى والده . ويتخذ العدوان المرتد صورا شتى منها إسراف الفرد في لوم نفسه ، أو اصابته بالهبوط والاكتئاب ، أو

بمرض سيكوسوماتي كارتفاع ضغط الدم ، أو الانتحار ، ويحدثنا أصحاب مدرسة التحليل النفسي أن الانتحار وهو قتل النفس قد يكون في بعض الآونة بديلا عن قتل الغير . من هذا نرى أن القانون الذي يسود دنيا النفس هو بعينه شريعة الغاب « كل أو فأنت مأكول » .

ولقد اتضح عن طريق التجريب أن العدوان المباشر بالضرب أو السب أو التوبيخ أى الذى يوجه إلى مصدر الاحباط مباشرة وبصورة غير رمزية أى بغير التشنيع والايقاع ... أجدى بكثير في خفض التوتر والقلق « وأجلب للراحة والتخفف السريع . لكن الموانع الاجتماعية شتى . كما اتضح أن كبت المشاعر العدوانية من أشيع أسباب القلق العصائى عند من لا يستطيعون الدفاع عن أنفسهم إن وجه اليه اتهام « أو أصابهم ظلم « أو طردوا من أعمالهم .

١٢ - الاحتماء بالمرض الجسمي capitalisation

إن عجز الفرد عن بلوغ هدفه بعد أن بذل قصارى جهده فقد يصطنع المرض الجسمي هربا من لوم الناس ومن لوم ضميره على ما منى به من فشل وهو لا يصطنع المرض عن قصد بل عن طريق المحاولات والاختفاء اللاشعورية فقد وجد من خبراته السابقة أن المرض يجلب اليه عطف الناس واهتمامهم به ، وأنه يعفيه من مواجهة المواقف العصبية ومن تحمل المسئوليات ... لذا فهو يستغيث به كلما ارتطم بمشكلة تحبط دوافعه. والعصاييون يجدون الراحة في هذه الحيلة . فالكاتب الفاشل أو الذى يكره عمله يصاب بتشنج في يده اليمنى ، والمغنى « المرعج » يجد نفسه مصابا ذات ليلة بالتهاب في حلقه « والطالب المتعثر قد يصاب قبيل الامتحان بصداع شديد أو كلال حاد في بصره ... وقد تطول فترة النقاهة أكثر من المتوقع لدى شخص يرى أن المرض أكثر ارضاء لنفسه من مواجهة الواقع المؤلم . كذلك قد يصاب بعض الجراحين بارتعاش اليد المسترى - أى دون سبب عضوى - نتيجة صراع ففسي بين رغبته في الاستمرار في العمل ورغبته في الركون إلى الراحة فترتعش يد الجراح حين يهم بعملية جراحية ولا ترتعش حين يكتب خطابا لزوجته والاحتماء بالمرض حيلة هروبية تبريرية استعطافية في آن واحد .

١٣ - التكفير atonement :

التكفير حيلة دفاعية تدرأ عن الفرد وطأة الشعور بالذنب (وخز الضمير) وهو شعور رجم غالباً ما يقترن بالحجل والاشمئزاز من النفس والاكتئاب . فالتاجر الغشاش يكثر من الصدقة « والمماليك في مصر اكثروا من بناء المساجد » و«نوبل» مكتشف الديناميت رصد جائزة مالية كبيرة من أجل السلام . والمصاب بالوسواس يحرم نفسه من مباحج الحياة ..

وقد سبق أن ذكرنا أن وخز الضمير اقترن في نفوسنا اقترانا وثيقاً بالعقاب « بحيث يصبح الفرد في حاجة الى التكفير للتخفيف من وخز ضميره (انظر ص ١٧٢) وذلك بانزال العقاب على نفسه. ولا شك ان للتكفير صوراً اخرى كالتوبة والصدقة والاعتذار والاعتراف بالذنب .. لكننا سنقتصر على عقاب الذات ، مادياً أو معنوياً .

نحن نلاحظ في حياتنا اليومية أناساً لا ينقصهم الذكاء أو الخبرة لكنهم يتصرفون على الدوام بصورة تؤدي الى اخفاقهم في أعمالهم ومهنتهم ، كأن يعجزوا عن التفاهم الصحيح المريح مع زملائهم ، أو يلجئوا الى التكاسل أو التغيب دون عذر ، أو يمتنعوا عن ممارسة بعض نواحي النشاط التي تعود عليهم بالفائدة والتوفيق والنجاح ... في حين أن هناك اشخاصاً آخرين دونهم في الذكاء والشخصية ومع هذا يعملون على النجاح وينجحون .

وفي المصانع عمال يتورطون في حوادث العمل بصرف النظر عن نوع أعمالهم ، وهم يتورطون فيها ويكررونها بوجه عام ، في المصنع وفي البيت وفي الشارع ، بالرغم مما لديهم من خبرة وذكاء وصحة موفورة وسلامة في الخواص .. وقد اتضح أن هؤلاء لا يجدى معهم الا العلاج النفسي

وقد ظهر من دراسة الامراض النفسية أن هناك أناسا يتصيدون لأنفسهم متاعب ومشاكل وصعوبات ، مالية أو مهنية أو عائلية أو صحية لا ينالهم منها الا العنت والتعب والمشقة والعذاب ، يعرضون عن أسباب النجاح ،

ويلتمسون أسباب الفشل أو الهوان .. مرة بعد اخرى « مع ما قد يكون لديهم من ذكاء وخبرة يكفلان لهم تجنب كل ذلك .. وأعجب من هذا أن الدنيا إن اقبلت على أحدهم فأصاب نجاحاً مادياً أو اجتماعياً « لم يلبث أن يختل ميزانه مما يحرمه لذة الفوز ويعطله عن السير في سبيل هذا النجاح ، أو يعود به سيرته الأولى . فاذا ما عساد سيرته الأولى زال عنه ما أصابه من اضطراب . من أمثال هؤلاء التاجر الذى يصيب ثراء فلا يلبث أن بضيعه في القمار ، والفنائة التى يحول اهلها دون زواجها من تحب ، حتى إذا ما سويت الأمور وارتضوا بهذا الزواج « اصببت ببرودة جنسية .. لإنهم قوم يضيقون بالسعادة ولا يقوون على احتماها « لا يجدون لذة الا فى الألم ، ولا راحة الا فى التعب ، ولا سعادة الا فى الشقاء .. وإن تكرار الحوادث والمصائب التى تحمل هؤلاء يجعلهم يحسون أو يعتقدون أنهم أناس كتب عليهم النحس أو جارت عليهم الاقدار .. لكنه الضمير الغاضب (الأنا الأعلى) الذى لا يهدأ الا إذا انزل صاحبه العقاب بنفسه .

ويلغ وخز الضمير فى مرضى الوسواس والاكتئاب النفسى حداً من القسوة والخطورة ما يجعل الحياة جحيماً من العذاب ، وعبثاً لا يطاق . هنا تستحوذ على المريض حاجة ملحة الى انتقاد نفسه واتهامها وعقابها ، والى معاناة العذاب والفشل .. ومنهم من ينتحر ! (أنظر المازوخية النفسية ص ١٧٣) . والمجرم العائد الذى لا يكاد يخرج من السجن إلا ليعود اليه ، مع أن ما يناله من عقاب بدنى ونفسى أكثر مما يناله من غم ، كأنه لا يتجنب العقاب بل يبحث عنه . ان من درسوا مجرمين كثيرين يعرفون أن هناك حالات غير قليلة لا يردعهم العقاب مع مالدتهم من ذكاء وعلم بنتائج الجريمة وأكثر من هذا فبالرغم مما يتاح لهم من حياة سهلة يجدون انفسهم عاجزين عن الكف حتى فى هذه الحياة التى يعرفون انفسهم بأنهم يرغبونها . وقد دلت دراسة حالات من هؤلاء انه حتى البيئات الجيدة جداً لا تردع إن كانت هناك دوافع لا شعورية باقية من الطفولة تقف للفرد بالمرصاد « وتجعله عدو نفسه والمجتمع ، وتحرمه ايضاً من الظفر باللذة ومباهج الحياة .

واخيراً : فن منا نحن جميعاً يعلو سلوكه وافعاله الى المستوى الذى يرضى عنه ضميره ؟ نحن إذا جمعنا مجلس فرح وأخذنا نضحك من أعماق قلوبنا قلنا على الفور «اللهم اجعله خيراً» . وفى حفلات العرس والقران ندعو الله أن «يتم بخير» . هذا نوع من القلق ، قلق (الأنا) ازاء (الأنا الأعلى) .. كأن الضمير المتجهم لا يطيب له أن تطيب لنا الحياة !

حيل دفاعية أخرى :

هناك حيل أخرى غير السابقة تشير إلى أن الشخص يعانى أزمة نفسية منها فرك اليدين بشدة وفرقة الأصابع وحك مؤخرة الرأس ومنها الاسراف فى الأكل والتدخين والكلام والحركة والنوم وقضم الاظافر وممارسة العادة السرية والخلجات العصبية وغيرها .

لقد لوحظ أن الجماعات البشرية الفقيرة تسرف فى النشاط الجنسي كأن اللذة الجنسية نوع من التعويض عن الحرمان من الطعام . ومن الملاحظ أيضاً أن المحروم من العطف والحب يأخذ فى الأكل بشراهة . فالأكل وسيلة من وسائل التخفف من التوتر والقلق . ذلك أنه ينشط الجهاز العصبي الباراسمبتي ويطي من نشاط القلب « ويخفض ضغط الدم » ويعمل على استرخاء العضلات .

أما شرب الخمر ففيه هروب من مواجهة الواقع ومن مواجهة النفس وما بها من صراعات ، وفيه خيالات عدوانية عقيمة وتنفيس وهمي أجوف وبه يتغلب الفرد على الخجل والتردد ومشاعر النقص والقلق والاكتئاب والشعور بالاغتراب « وفيه ارضاء للضمير الغاضب (الشعور بالذنب) الذى لا يهدئه الا إنزال العقاب بالنفس ... وقد تكون الخمر وسيلة للتخفف من أوجاع جسمية « أو طلباً للنوم ، أو خلاصاً من التعب « أو درء للملل . وشارب الخمر إدماناً يكون فى العادة من ذوى الحساسية المرحفة لأعباء الحياة « أو من الذين يزلزلون عند الإخفاق فى عمل ، أو من الذين لم يتعلموا كيف يسوون مشاكلهم مع الناس أولاً فأول بطريقة سوية ... وبشت الحيلة الخمر ، فقد جمعت كل أنواع العقاب الذاتى ، المادى والمعنوى !

٥ - وظيفة الحيل الدفاعية وخصائصها

رأينا أن الحيل الدفاعية وسائل لخفض القلق والتوترات المصاحبة للازمات النفسية على اختلاف أنواعها ومصادرها . فهي تهون من وطأة العقبات المادية والمعنوية التي تعترض الفرد . كما تقيه من معرفة عيوبه ونقائصه ونياته الذميمة والرجيمه فتبقى له على احترامه لنفسه . وبعبارة أخرى فهي ذرائع تبقى الإنسان من الآلام التي تأتيه من جسمه ومن نفسه ومن الناس ، ومن ثم فهي تعينه على تحمل أعباء الحياة وصدماتها . وتهب شيئا من الراحة والهدوء ولو بصورة وقتية وهمية . وفي عبارة واحدة نقول إن وظيفة هذه الحيل هي وقاية «الأنا» وحمايته مما يحتمل أن يخل توازنه فينهار . فكأنها شبهة بتلك العمليات العصبية العضلية التي يقوم بها الجسم على الفور وبصورة آلية متى أوشك اتزانه أن يختل فيسقط . إنها محاولات للاحتفاظ بالتوازن النفسى . وهذا من فوائدها .

كما رأينا أنها أساليب تخفف من التوتر والقلق لكنها لا تحل المشكلات . فالانسحاب واعتزال الناس قد يقي الفرد من الشعور بالفشل في صلاته الاجتماعية . لكنه لا يحسن هذه الصلات . والاعتداء على شخص برئ أو اشباع رغبة في أحلام اليقظة قد يكون صمام أمن مؤقت لكنه لا يحل إشكالا ، إنها كالعقاقير المهدئة أو المخدرة تخفف الألم لكنها لا تفعل شيئا لازالة أسبابه الجوهرية . وبعبارة أخرى فهي لا تحقق التوافق الكامل بين الفرد وبيئته . أو بين الفرد ونفسه . لذا تسمى بالحيل اللاتوافقية . لأنها نصر قريب وهزيمة بعيدة .

وهي حيل خادعة يخدع بها المرء نفسه والناس ويتق بها مواجهة الواقع وذلك بأسلوب النعامة التي تدفن رأسها في الرمل ، لذا فهي تعوق الإنسان عن الاستبصار في نفسه .

ومع هذا فهي ليست أساليب شاذة ، فكل الناس « كبارهم وصغارهم يصطنعوها بقدر قليل أو كبير ، وإن كانت تبدو بصورة صارخة لدى المصابين بأمراض نفسية وأمراض عقلية كما رأينا .

غير أنها تصبح ضارة شاذة وتمزق تكامل الشخصية إن افراط الفرد في الالتجاء إليها كلما صدمه أمر مشكل أو موقف آزم بدل إن يواجهه في جرأة وصراحة ويعمل على حله بطريقة واقعية مباشرة « أو إن أعمت الفرد عن رؤية عيوبه ومشاكله الحقيقية أو أخفها عنه اخفاء تاما موصولا « أو إن أثرت في تقدير الفرد لنفسه وفي صلاته بالآخرين تأثيرا ضارا (١) .

ويرى بعض العلماء أنها حيل فطرية في حين يرى آخرون أنها أساليب يكتسبها الفرد « لا عن طريق التفكير والتعقل » بل عن طريق المحاولات والاختطاء اللاشعورية أو عن طريق المحاكاة غير المقصودة لمن حوله من الناس ، وذلك ابتداء من عهد الطفولة . وبما أنها استجابات تؤدي الى خفض التوتر والقلق أى الى راحة الفرد من الألم فهي تنزع الى أن تتكرر وتثبت وفقا لمبدأ التدعيم في التعلم . ومن ثم تصبح عادات مكتسبة يصدر عنها السلوك بطريقة آلية لا شعورية كأغلب العادات كلما ارتطم الفرد بمشكلة واعترضه أحباط . لذا فهي استجابات تكتسب لا شعوريا أى عن غير قصد « وتستخدم لا شعوريا أى عن غير قصد . وبذا لا يستطيع الفرد معرفة ما يصطنعه منها الا عن طريق التحليل النفسى — الذى كان لمؤسسه الفضل في الكشف عنها . غير أنها تعمل أحيانا على مستوى شبه شعورى وبذا يستطيع الفرد التفتن الى وجودها ، وهذا يعينه على ضبط سلوكه والتحكم فيه واستخدام طرق أخرى أجدى وأكثر واقعية ازاء مشاكله وأزماته .

ونشير أخيرا الى أن الحيل الدفاعية المعتدلة لا تكفى أحيانا لخفض القلق الناشئ عن الإزمات ، ولذا يلجأ الفرد الى تضخيم هذه الحيل والاسراف في استخدامها . وهنا تكون هذه الحيل المتضخمة أعراضا للأمراض النفسية والأمراض العقلية التى سنعالجها في الفصل القادم .

(١) تتضخم هذه الحيل على نحو صارخ في حالات التأزم النفسى العنيف ، فقد وجد (كابون) Gapon (١٩٦١) من دراسة سلوك عشرين مريضا وهم في حالة الاحتضار أن العدواني يصبح أكثر عدوانا ، وأن الخائف القلق يشتد به الذعر ، وأن من يصطنع النكوص أو الانسحاب أو الإسقاط يفلو في اصطناعها .

فما أشبه انقلاب هذه الحيل من وسائل دفاعية الى أعراض مرضية بما يحدث فى جسم المريض بالسل الرئوى . فقرحة السل لا تشفى الا إذا أفرز نسيج الرئة مواد كلسية حول الميكروب لتحد من نشاطه وهذه وسيلة دفاعية حسنة من دونها يكون الموت الوشيك . غير أنه قد يحدث أن يشتد هذا التكلس ويمتد ويتجاوز القصد فينتهى الحال الى انتفاخ فى أوعية الرئة . عندئذ يكون المريض قد نجا من السل لموت بهذا الانتفاخ (بضم النون) emphysema

الفصل الثاني

الأمراض النفسية والعقلية

١ - التوافق وسوء التوافق

التوافق حالة من التواءم والانسجام بين الفرد ونفسه وبينه وبين بيئته تبدو في قدرته على ارضاء أغلب حاجاته وتصرفه تصرفاً مرضياً ازاء مطالب البيئة المادية والإجتماعية . ويتضمن التوافق قدرة الفرد على تغيير سلوكه وعاداته عندما يواجه موقفاً جديداً أو مشكلة مادية أو أجماعية أو خلقية أو صراعاً نفسياً .. تغييراً يناسب هذه الظروف الجديدة . فان عجز الفرد عن إقامة هذا التواءم والانسجام بينه وبين بيئته ونفسه قيل إنه «سوء التوافق» أو معتل الصحة النفسية . ويبدو سوء التوافق في عجز الفرد عن حل مشكلاته اليومية على اختلافها عجزاً يزيد على ما ينتظره الغير منه أو ما ينتظره من نفسه ولسوء التوافق مجالات عدة ، فهناك سوء التوافق الذاتي والإجتماعي . وسوء التوافق المهني وسوء التوافق الإسرى أو الدراسي أو الديني .. على أن سوء التوافق في مجال معين يكون له صدهاء وأثره في المجالات الأخرى ، فالإنسان وحدة جسمية نفسية إن اضطرب جانب منها اضطربت له سائر جوانبها . لذا فغالبا ما تجتمع ضروب سوء التوافق لدى الشخص على اختلاف في شدتها وظهورها من مجال الى آخر « فيكون الشخص سي التوافق ، الى حد كبير في المجال المهني » ودون ذلك في المجال الديني أو الأسرى .. وبعبارة أخرى فضروب سوء التوافق المختلفة أغصان تنفرغ على شجرة سوء التوافق العام .

مظاهر سوء التوافق العام :

لسوء التوافق العام مظاهر شتى ودرجات تختلف شدة وعنفا وإزماناً واستعصاء على العلاج والاصلاح . فقد يبدو في صورة مشكلة سلوكية مما

يعرض لكثير من الاطفال كاضطراب النوم « أو الإعراض عن الاكل « أو التبول اللاارادى ، أو السرقة والهرب من البيت .. أو مما يعرض للمراهقين كالتمرد الشديد أو الانطواء على النفس . أو يتخذ صورا أشد عنفا كالامراض النفسية « والاضطرابات والسيكوسوماتية ، والانحرافات الجنسية أو الإدمان أو الاجرام . وأخطر ضروب سوء التوافق هي الامراض العقلية ، تلك الأمراض التي تجعل الفرد غريبا عن نفسه وعن الناس « خطرا على نفسه وعلى الناس مما يقعه عن العمل ويضطر المجتمع الى عزله والاشراف عليه وعلاجه .

ومن الأعراض التي تشترك فيها هذه المظاهر السابقة المختلفة : قلة انتاج الفرد ، وعدم شعوره بالسعادة والرضا « وانخفاض وصيد الإحباط لديه ، وغيرها من علامات اعتلال الصحة النفسية .

إن سبب التوافق إما نادر على المجتمع « أو هارب من المجتمع « أو عالة على المجتمع « أو عاجز عن مسايرة المجتمع .

٢ - أسباب سوء التوافق

١- إن عجز الفرد عن التخفيف من أزمته النفسية بطرق واقعية أو عن طريق الحيل الدفاعية المعتدلة ، لجأ إلى أساليب ومحاولات شاذة لحل أزمته ، منها المرض النفسي أو العقلي أو السيكوسوماتي أو الإجرام ... مثل ذلك كمثل الجسم يقاوم المرض الميكروبي بوسائل دفاعية غير عنيفة في أول امر ، ثم يلجأ آخر الأمر إلى وسائل عنيفة كالحمى . كذلك الحال حين يعجز الانسان عن الاحتفاظ بتوازنه النفسي عن طريق الحيل الدفاعية المعتدلة ، فإنه يصطنع آخر الأمر وسائل شاذة لحل الأزمة النفسية التي يواجهها . مثل ذلك كمثل ارتفاع درجة الحرارة في الحمى فهو محاولة للشفاء فضلا عن أنه دليل على وجود اضطراب . هذه الوسائل ما هي إلا حيل دفاعية كثيراً ما تبدو في صورة رمزية (١).

(١) تبدو أصالة مدرسة التحليل النفسي في أنها قدمت نظرية وظيفية عن المرض النفسي فالمرض النفسي محاولة للتوافق ومجهود لتسوية المشاكل التي لم ينجح الفرد في تسويتها بطريقة أدعى إلى الرضا .

غير أن الأزمات النفسية لا تحكى قصة سوء التوافق كلها ، فهي لا تخبرنا لماذا يصمد بعض الناس وينهار آخرون ؟ هنا يجب أن نلثفت إلى ماضى الفرد كله ، إلى وراثته ونوع تربيته في الطفولة المبكرة ، وما تعرض له من صدمات انفعالية ، وما كسبه من عادات واتجاهات صالحة أو غير صالحة للتكيف ... فن ابتلى بوراثه معيبة وتربية طائشة تحبط حاجاته الأساسية وتخلق في نفسه ضرراً شتى من الصراعات تحول دون تكامل شخصيته . كان أدنى إلى الانهيار أمام الشدائد والأزمات من غيره . ولقد ذكرنا من قبل أن تكامل الشخصية شرط ضرورى للصحة النفسية والتوافق السليم (ص ٤٦٧) وسيزداد هذا الكلام وضوحاً فيما بعد .

هذه زوجة تتوق إلى الانجاب لكن لديها موانع جسمية تحول دون ذلك انها قد تلجأ إلى العلاج الطبى وهذه طريقة مباشرة سليمة لحل الأزمة التى تعانها ، أو تتقبل المحتوم يصير وتحاول ارضاء بديلاً للدافع الأمومة كأن تنخرط فى مهنة التدريس أو التمريض أو تبنى طفلاً أو قطاً أو كلباً . فإن لم تجد فى ذلك إرضاء كافياً فقد تلجأ إلى أساليب أكثر إغراباً وابتعد عن السواء كالعدوان أو النكوص والقاء اللوم على كل شيء ، أو تسرف فى نشاطها الاجتماعى إلى حد الهوس ، أو تستهزئ بالمخدرات . كل ذلك على حسب تربيته وخبراتها السابقة وتكوين شخصيتها . فإن لم تفلح هذه الوسائل فى خفض ماتعانيه من توتر وقلق فقد تصطنع حيلة أكثر شذوذاً كأن تقع صريعة لمرض نفسى كالهستيريا أو الوسواس ، أو تصاب بمرض سيكوسوماتى يبدو فى انقطاع الطمث والغثيان وانتفاخ البطن وغيرها من أعراض الحمل الكاذب . وقد لا يجد الأمن والراحة إلا فى مرض عقلى فتعتقد اعتقاداً راسخاً أن أحداً قد اعتدى عليها بالفعل وتبدأ فى اتخاذ الإجراءات القانونية ضده فعلاً .

يتضح لنا مما تقدم أن الأمراض النفسية والأمراض العقلية ما هى

إلا وسائل شاذة للتخلص من أعباء وأزمات نفسية لا سبيل إلى التخفيف منها إلا بالتورط في هذه الأمراض . أنها مظاهر للهزيمة في معترك الحياة « وإن شئت فقل إنها مخابيء يفزع إليها الفرد من غارات الحياة الدنيا .

٣ - الشخصيات السوية والشاذة

ليس الفصل بين الشخصية السوية والشاذة بالأمر اليسير وذلك لاختلاف وجهات النظر إلى السواء والشذوذ . فهناك معايير مختلفة للفصل ، من أهمها :

١ - المعيار الاحصائي : يرى أن الشخص السوى هو من لا ينحرف كثيراً عن المتوسط . وبعبارة أخرى فالسوى هو المتوسط هو الذى يمثل الشطر الأكبر من مجموعة الناس وفق المنحنى الاعتدالى ومن ميزات هذا المعيار أنه يراعى ما بين ضروب الانحراف من تدرج ، فيميز بين الحالات الخفيفة والمتوسطة والعنيفة من سوء التوافق ، غير أنه يبدو غريباً حين نكون بصدد سمات مثل الذكاء أو الجمال أو الصحة . فالألمعى وذات الجمال الصارخ وذو المائة عام الذى لا يشكو أمراضاً ، يعتبرون شواذاً وفق هذا المعيار . لذا يتجه علماء النفس إلى قصر الشذوذ على الانحراف فى الناحية السلبية فقط .

٢ - المعيار المثالى : يرى أن السوى هو الكامل المثالى أو ما يقرب منه : ففوقه الإبصار السوية ليست قوة الابصار المتوسطة بل المكتملة . هذا هو المعيار الذى يقصده المحللون النفسيون حين يقولون إنه ليست هناك شخصية سوية . غير أن هذا المعيار قد لا يكون له وجود على الإطلاق من الناحية الاحصائية فى نواحي الذكاء أو الجمال أو الصحة مثلاً .

٣ - المعيار الحضارى : : يرى أن السوى هو المتوافق مع المجتمع « أى من استطاع أن يجارى قيم المجتمع وقوانينه ومعاييره وأهدافه . ولهذا

المعيار أكثر من عيب ، فهو يرى السواء في الامتثال لقوانين المجتمع وقيمه حتى إن كانت فاسدة تتطلب من الفرد العمل على اصلاحها وتغييرها بدلا من التكيف لها « ومن عيوبه أيضاً أنه يختلف من حضارة إلى أخرى . فن المؤلف في بعض القبائل البدائية أن يتزوج الرجل أما وابنتها في آن واحد . ووأد البنات خشية الإملاق لم يكن جريمة في الجاهلية . والانتحار في الحضارة الغربية دليل على اضطراب نفسى أو عقلى في حين أنه ظاهرة سوية في اليابان في بعض الظروف . والارتياح الشديد وتوهم العظمة والاضطهاد التي نراها من أعراض «جنون الاضطهاد» تعتبر سلوكاً لا انحراف فيه عند الهنود الحمر في بعض قبائل الساحل الشمالى للمحيط الهادى .

٤ - المعيار الباثولوجى : يرى أن الشخصيات الشاذة تنسم بأعراض كلينكية معينة كالخاوف الشاذة والوساوس والأفكار المتسلطة وارتفاع مستوى القلق عند العصابين ، وكالهلوسات والاعتقادات الباطلة واضطراب التفكير واللغة والانفعال عند الذهانيين ، وكالزعات الاجرامية والانحرافات الجنسية في الشخصيات السيكوباتية (١) . ويؤخذ على هذا المعيار عدم تحديد الدرجة التي يجب أن يصل اليها انحراف السلوك أو اضطراب الانفعال مثلاً حتى يمكن اعتباره شذوذاً .

و مع أن السواء والشذوذ يتداخل بعضهما مع بعض كما تتداخل فصول السنة بحيث لا يمكن أحياناً تحديد الحد الفاصل بينهما تحديداً حاسماً غير أن هناك طرزاً من الشخصيات الشاذة لا يرقى الشك إلى شذوذها .

(١) السيكوباتية حالة مرضية تبدو في سلوك اندفاعى متكرر يستهجنه المجتمع أو يعاقب عليه « وذلك دون علامات عل الضعف العقلى أو المرض النفسى أو المرض العقل أو المرض العصبى أو الصرع . ومن أعراضها البسيطة القتل المتكرر في الزواج أو المهنة أو الصلات الاجتماعية . ومن الأعراض الجسيمة الاختلاس والتزوير والنصب والاحتيال والادمان والبغاء واعتداءات الجنسية . أن السيكيوتاتى يعبر عن أزماته بتحدى المجتمع والخروج على نظمه ، أو التخل عن جميع المسئوليات والامتثال لحياة عبث وفوضى .

والرأى الشائع اليوم هو أن السواء والشذوذ يمكن اعتبارهما قطبي (متصل) السواء قطبه الموجب . وبعبارة أخرى فالفارق بين السوى والشاذ فارق في الدرجة لافى النوع .

■ — اضطرابات الشخصية

جرت العادة على أن تصنف الشخصيات الشاذة صنفين . صنف يسمى بالاضطرابات العضوية أو البنائية للشخصية ، وآخر يسمى بالاضطرابات الوظيفية فالأولى هي ماكان للاضطراب فيها أساس عضوى فسيولوجى معروف كتلف فى النسيج العصبى للمخ أو تصلب فى شرايينه ، أو اختلال هرمونى عميق ، أو تلوث ميكروبى . أو اضطراب كبير فى عملية «الأبيض» . من أمثالها بعض الأمراض ، العقلية كجنون الشيخوخة و جنون المخدرات والشلل الجنونى العام ■ أما الاضطرابات الوظيفية فهى التى ترجع فى المقام الأول إلى أحداث فى التاريخ السيكولوجى للشخص أى إلى صدمات انفعالية وأحداث ألّيمة واضطرابات فى العلاقة الانسانية تعرض لها الفرد منذ طفولته الباكرة إلى أن أصيب بالاضطراب . وبعبارة أخرى فهى اضطرابات تكون العوامل النفسية جوهرية غالبية فى إحداثها . من أمثالها الأمراض النفسية ، والأمراض السيكوسوماتية ، وبعض الأمراض العقلية وبعض الانحرافات الجنسية ■ والأجرام النفسية المنشأ والأمراض العقلية الوظيفية ، وللمستزيد أن يرجع إلى المراجع الخاصة (١) .

الأمراض النفسية

المرض النفسى أو العصاب neurosis هو اضطراب وظيفى فى الشخصية ، أى ليس له أساس عضوى ، يبدو فى صورة أعراض نفسية وجسمية مختلفة منها القلق والاكتئاب والوساوس والأفكار المتسلطة والخاوف الشاذة والتردد المفرط والشكوك التى لا أساس لها وأفعال قسرية يجد المريض نفسه مضطراً إلى ادائها بالرغم من إرادته . ومن

(١) أنظر « الأمراض النفسية والعقلية — أسبابها وعلاجها وآثارها الاجتماعية » للمؤلف طبع دار المعارف ١٩٦٥ .

هذه الأعراض تعطل حاسة الخواس أو شلل عضو من الأعضاء دون أن يكون لهذا التعطل أو الشلل سبب جسمي أو عصبي ... هذا هو المرض النفسي من حيث أعراضه ، أما من حيث هدفه فهو كما قدمنا محاولة شاذة لحل أزمة نفسية مستعصية . إن العصابي لا تكفيه الحيل الدفاعية المعتدلة في خفض مالدیه من قلقه ، لذا يلجأ إلى الإسراف فيها طمعاً في استعادة توازنه وليست هذه الحيل المشتتة الا أعراض المرض . ومن الأمراض النفسية : الهستريا وعصاب القلق وعصاب الوسواس والاكتئاب العصابي والخاوف الشاذة وغيرها (١) وهناك أمراض نفسية مختلطة تتألف أعراضها من خليط من أعراض الأمراض النفسية المختلفة . وهي كثيرة الذبوع .

٥ - الهستريا

لهذا العصاب صورتان هما الهستريا التحولية والهستريا الانفصالية :
الهستريا التحولية : تتميز بأعراض جسمية ، حسية وحركية « كالعمى والصمم أو فقد الحساسية للالم في بعض أجزاء الجسم أو شلل الأطراف أو فقد القدرة على النطق والكلام . غير أن هذه الأعراض ليس لها أساس عضوي . فالعمى الهستري الذي يصيب بعض الطلبة قبيل الامتحان فيعفيهم من حضوره لا ينشأ من تلف في شبكية العين أو في العصب البصري أو في المركز البصري بالمخ . ومن الغريب أن المريض في هذه الحال يستطيع أن يتجنب الاصطدام بالناس والأشياء التي تعترضه في طريقه مما يدل على أن الشبكية سليمة لكنه لا يستطيع القراءة أو الكتابة أو المذاكرة ، كأن المريض يصطنع هذه الأعراض ، عن غير قصد شعوري صريح هرباً من موقف عسير أو تنصلاً من تبعة أو استنداراً لعطف الناس . وقد يزول العمى فجأة كما ظهر فجأة . من

(١) يجب التعبير بين المرض النفسي والمرض العصبي . فهذا الأخير اضطراب عضوي المنشأ أي ينشأ من تلف يصيب الجهاز العصبي ، كالشلل النصفي ، وأكثر حالات الصرع ، والتهاب الدماغ السباتي .. وعلاجه عند طبيب الأعصاب ، أما المرض النفسي فعلاجه عند الطبيب النفسي أو المعالج النفسي أو المحلل النفسي .

ذلك أن بعض التلاميذ يصيبهم الصداع في صباح أيام معينة يخشون فيها الذهاب إلى المدرسة لأنهم لم يؤدوا واجباتهم ، فإن سمحنا لهم بالبقاء في المنزل زال الصداع على الفور ومن ذلك أيضاً أن بعض الجنود في الجبهة يصيبهم شلل وظيفي ، أى نفسى المنشأ في سيقانهم أو أيديهم فيكون عذراً مقبولاً لإعفائهم من القتال دون لوم من المجتمع ودون لوم من ضمائرهم . وقد يظن أن هذا تمارض مقصود ، لكن كثيراً من هؤلاء قضى عليهم بالاعدام بتهمة التمارض دون أن يتخلوا عن أعراضهم ، مما يستبعد فكرة التمارض .. حتى إذا ما انتهى القتال زال هذا الشلل من تلقاء نفسه ومن ذلك أيضاً أن بعض العمال أو الكتبة ممن يجدون أنفسهم مرغمين على المضي في عمل يكرهونه ، يصيبهم الشلل في أيديهم اليمنى cramp ، فان لجأ أحد هؤلاء إلى استخدام يده اليسرى بدلا من اليمنى ، برئت اليمنى وتشنجت اليسرى مما يدل على أن السبب في هذا التشنج نفسى ، وأن التمرد هو تمرد «النفس» لا تمرد اليد، ومما يجدر ذكره أن القلق لا يكون شديداً في هذا العصاب لأن الأعراض الجسمية تحمى المريض من مواجهة المواقف التى تثير في نفسه القلق . من هذا يتضح أن المريض يخشى من وراء عصابه ربحاً ، وأن الحيلة الدفاعية الرئيسية في هذا العصاب هي «الاحتفاء بالمرض الجسمى» .

الهستيريا الانفصالية : تضم مجموعة من الأعراض منها الإغماء والنساوة (يكسر النون) والتوهان والتجوال النومي . فيها يفصل المريض شطراً من حياته ويستبعده من حيز الشعور هو الشطر الذى يثير شعجونه وقلقه وصراعاته القديمة .

أما النساوة amnesia فتبدو في عجز المريض عن تذكر اسمه أو سنه أو محل إقامته أو عن تعرف أقاربه وأصدقائه .. وكأن تنسى الأم ما عت إلى موت ابنها بصلة على حين تستطيع أن تتذكر ما عدا ذلك من أحداث لم تعاصر الفاجعة . هنا تبدو الفائدة الدفاعية للسيان الناشئ* عن كبت ما يسبب التوتر والقلق (أنظر ص ٣١٣) .

والاغماء المستيري من أعراض المستيريا الانفصالية . وهو يختلف عن اغماء الصرع في أن المريض لا يؤدي نفسه كما يفعل المصروع « ولا يفقد شعوره فقداناً تاماً ، كما أنه لا يعرض لسانه أو يفقد التحكم في مثانته وأمعائه كما يفعل المصروع ، ثم يعود إلى حالته العادية سريعاً كأن شيئاً لم يكن .

أما الربح الذي يجنيه المستري فواضح في حالة الاغماء . فنوبة الإغماء التي تصيب زوجة رفض زوجها أن يشتري لها فستاناً فتحمل الزوج على شرائه .

التوهان : fugue يبدأ الطالب في الذهاب إلى الامتحان فيرى نفسه بعد ساعتين في مكان آخر « أو يبدأ العامل في الذهاب إلى محل عمله فيرى نفسه على حين فجأة في قريته ، أو يترك المريض منزله إلى مكان أو بلد آخر يمكث فيه أياماً أو أسابيع أو أعواماً ينتحل خلالها لنفسه اسماً جديداً وشخصية أخرى ، وذات يوم يفتن على حين فجأة أنه في مكان غريب لا يعرف كيف ذهب إليه وقد نسي كل ما حدث في أثناء هذه الرحلة الغريبة . من هذا نرى أن التوهان حيلة لاشعورية تدفع عن الفرد التوتر والقلق بهروبه الفعلي مما يواجهه من مشاكل وأزمات .

ويدخل في نطاق التوهان ما يسميه الناس (الشخصية المزوجة) ، فما هي إلا توهان طويل الأمد .

التجوال النومي : somnambulism يهب المريض من نومه فيقوم بأعمال معينة في المنزل أو خارج المنزل . وخلال تجواله تكون عيناه مفتوحتين كلياً أو جزئياً وهو يتفادى ما يصادفه من عقبات في طريقه « ويسمعنا إن تحدثنا إليه ، ويطيع أوامرنا عادة إن طلبنا إليه أن يعود إلى فراشه . وحين يصحو في الصباح لا يتذكر شيئاً مما حدث . فإذا هززنه أو صحنه به

أثناء تجواله استيقظ في العادة وأخذته الدهشة من وجوده في هذا الموضع الغريب . ويستمر التجوال عادة من ١٥ إلى ٣٠ دقيقة . والمتجول قد يؤذى نفسه أذى بالغاً أثناء تجواله ، وهذا خلاف ما يظنه الناس ، فقد حدث أن أحد هؤلاء دهمته سيارة بينما كان يعبر الطريق . ومن الخطأ أيضاً ما يظنه الناس من أن إيقافه أثناء تجواله خطر عليه .

والتجوال النومي شائع بين المراهقين ، وقد يحدث للأطفال والراشدين . وهو أكثر شيوعاً عند الذكور منه عند الإناث . إنه حلم متحرك يتجسد في حركات . وهو ككل حلم يستهدف تحقيق رغبة محبطة أو حل مشكلة معلقة . فيها هو ذا ولد في العاشرة من عمره كان يتجه أثناء تجواله إلى فراش أمه فيقبلها ثم يعود إلى فراشه . وقد اتضح أنه سبق له أن تشاجر معها شجاراً عنيفاً ولم يكلم أحدهما الآخر طوال أربعة أشهر .. وآخر كان يعتدى بالضرب على زوجة أبيه النائمة أثناء تجواله .

الشخصية الهستيرية :

للاشخاص المرشحين للأمراض النفسية والأمراض العقلية شخصيات معينة لها سمات تميزهم عن غيرهم من الناس . فإن اشتدت الضغوط على الفرد تفككت شخصيته وأصيب فعلاً بالمرض . فن سمات الشخصية الهستيرية القابلية الشديدة للإحباط والافتكالك الشديد على الغير في عهد الطفولة ، والاسراف في التبرير واستدراار العطف وخداع الذات ، وهي سمات تتكون وترسخ لدى الطفل الذي نسرف في تدليله ومدحه . ونكثر من اطرائه واثابته على عمل الواجب ، أو نفرط في العناية به أثناء مرضه ، ونحرص على حمايته من أقل ضرر أو خطر . ولا نترك له فرصة للعمل المستقل والتفكير المستقل بل ناعه يعتمد علينا في كل شيء .

ونسبة الاصابة بهستيريا بين النساء أكبر منها بين الرجال ، لأن

النساء يتعرضن في أغلب الثقافات لضغوط نفسية اجتماعية ، جنسية وغير جنسية ، أكثر من تلك التي يتعرض لها الرجال ، ولأن الأعراض الاستعطافية أليق بالنساء منها بالرجال .

٦ - عصاب الوسواس القهري

من الأعراض البارزة لهذا العصاب الوسواس والاندفاعات القسرية والأفعال التكفيرية ، فأما الوسواس obsession فهو فكرة أو شعور متسلط يلزم الفرد كظله فلا يستطيع منه خلاصاً مهما بذل من جهد ومهما حاول اقناع نفسه بالعقل والمنطق ، هذا مع اعتقاده بسخف هذه الفكرة أو الشعور ، أو تعارضهما مع الأخلاق والقانون . فهذه امرأة تستحوذ عليها فكرة أنها ستنبئ لها الحية ، أو أنها ستدبح طفلها الصغير وهي تعرف تمام المعرفة أن هذه الفكرة سخيفة لكنها لا تستطيع منها فكاً كما مع أنها تسبب لها شقاء موصولاً . وهذا شاب تستحوذ عليه فكرة أن الفتيات لا تحبه أو أنه مريض بالسل أو أنه سيصاب بالجنون . وهذا أب يستبد به الخوف أن ابنه سيكون ضحية لحادثة في الطريق أو أنه سيحطم رأس زوجته أو سيضع السم لابنته في الطعام . وآخر يستبد به الشعور بأنه ناقص أو خاطيء . وقد تكون الفكرة المتسلطة مشكلة دينية أو فلسفية فإذا به يظل يسائل نفسه «ما مصيرى بعد الحياة ؟» أو «لماذا خلقت ؟» ، «ماذا كنت قبل أن أولد ؟» .

ويرجح أن يكون الوسواس حيلة دفاعية ضد أفكار لا شعورية غير مقبولة وغير محتملة « فانشغال الذهن بأشياء تافهة يمنع الأفكار المؤلمة من اقتحام الشعور أو يكون تكويناً عكسياً ضدها ، كقلق الوالد الزائد على طفله الذي يكرهه الوالد لا شعورياً — هذا ما تراه مدرسة التحليل النفسى .

أما الاندفاع القهري compulsion فهو ميل قهري لا يقاوم إلى أداء

بعض الأعمال وتكرارها على الدوام حتى إن أدرك الفرد أنها حقاء أو غير مستحبة. من هذه الاندفاعات الاسراف في غسل اليدين بالماء والصابون أو بالكحول كلما لمس الوسواسى كتاباً أو باباً أو صافح شخصاً ، ومنها التأكد قبل النوم مرات كثيرة متتالية من أن الباب مقفل ، أو من أن أحداً لا يختبئ تحت السرير . ومنها أن ينطق الفرد بالفاظ وعبارات معينة ، أو أن يمضى في قضم أظافره بعنف أو لا ينتهى من تدخين سيجارة إلا إلى أخرى . ومن هذه الاندفاعات أيضاً عد درجات السلم كلما صعد ، أو لمس كل شجرة يمر بها في الطريق . ومنها المغالاة في مراعاة الدقة والنظافة والنظام والمواعيد وقواعد العرف مغالاة لا توسط فيها ولا هوادة ولا اعتدال .. وأغرب من هذا كله ذلك الرجل الذى كان يجد نفسه مرغماً على قراءة كل سطر ١٦ مرة قبل أن ينتقل إلى السطر الذى يليه ، أو ذلك الذى كان حتماً عليه أن يصعد سلم منزله ويهبط منه أربع مرات قبل أن يستطيع دخول شقته ... غير أن الوسواسى يجد راحة في القيام بهذه الأعمال ، ولو منعاه من أداؤها أشد به التوتر والقلق ، فكأنها حيلة دفاعية تدبراً عنه ما يعانيه من شعور شاذ بالذنب وتوتر نفسى موصول . وآفة ذلك أنه يخضع نظام حياته اليومية لأساليب وعادات وطقوس منحرفة يلتزمها بمنتهى الشدة والصرامة كأنه موكل بعقاب نفسه .

والملاحظ أن الوسواسى يكون في العادة من ذوى الحساسية الخلقية المرهفة مما يشير إلى أنه يلقي عنتاً شديداً من ضمير صارم يجعله شديد الحساب لنفسه على كل شيء يفعله . ومن هنا كانت مغالاته في التدقيق والاهتمام بالتفاصيل ومراعاة النظام والمواعيد والتردد حيال كل قرار يتخذه والتهرب من الأعمال التى تتطلب البت السريع . وبعبارة أخرى فالوسواسى شخص يعاني عقد ذنب . وقد رأينا من قبل أن من يعاني عقدة ذنب يكون في حاجة ملحة موصولة إلى «التكفير» و«عقاب الذات» حتى يتخفف من وخز ضميره الصارم الأرعن (أنظر

ص ١٧٢) والمشاهد أن أغلب الأعراض في هذا المرض تنسم بطابع التكفير وعقاب الذات . فالاسراف في غسل اليدين يقترن عادة بخوف شاذ من القذارة والتلوث مما يمكن تفسيره بأن هذا الاغتسال تطهير رمزي لدوافع ورغبات آثمة مكبوتة . وبذا يكون الاغتسال حيلة تكفيرية للتخفيف من شعور خفي بالذنب أما عقاب الذات فيبدو في أن المصابين بهذا العصاب يميلون إلى حرمان أنفسهم من مباحج الحياة ومن الظفر بنعيم في متناول أيديهم ، أو يسرفون في اقامة الشعائر والعبادات أو ينسحبون من الحياة وينقطعون للتنسك .

ومهما بلغ ذكاء الوسواسي وثقافته فهو دائماً شديد التطير يؤمن إيماناً راسخاً بما تحمله أفكاره ورغباته ونياته من قوة خارقة وسلطان مطلق بالرغم من علمه بأن المنطق لا يجيز ذلك . ويبدو هذا التفكير السحري لديه في غسل يديه مراراً وتكراراً كما قدمنا . (١)

الشخصية الوسواسية :

المعرضون للاصابة بالوسواس هم من شبوا على عقدة ذنب ومن شجعوا على العناد المسرف في الطفولة ثم كبت هذا العناد لديهم كبتاً عنيفاً بالعقاب والتهديد . ومن صفاتهم التزمت والمغلاية في المراجعة والتدقيق والإهتمام بالصغائر والشكليات . يفزعون من التصرف والمرونة ويفضلون إن يروا الطريق أمامهم محدد المعالم واضح الخطوط .

والوسواس أكثر الأعصبة استعصاء على العلاج ، لذا يسمى سرطان الأمراض النفسية .

(١) يدل التحليل النفسي على أن القذارة التي يجهد المريض في التطهر منها إنما هي قذارة معنوية ، أي رغبات ومشاعر يعتبرها المريض دنساً وشراً . فالاعتسال فعل مادي يستخدم لإبطال دنس معنوي ، مثله في ذلك مثل الطقوس السحرية كاطلاق البخور لطراد الأرواح الشريرة . أما اختصاص اليدين بالاغتسال فلأن اليد كانت وما تزال الأداة الأولى للاعتداء المباشر وغير المباشر على الناس والأشياء . فلا تكاد توجد جريمة لا تستخدم اليد ومن ثم ارتبطت اليد بالذنب . وقد صور شكسبير ليدى (مكبث) تغسل يديها تكفيراً عن القتل .

٧ - عصب القلق

سبق أن تحدثنا عن القلق العصبي ، ذلك القلق الهائم الطليق المجهول المصدر ، وقلنا إنه عرض مشترك في جميع الأمراض النفسية والأمراض العقلية (أنظر ص ١٦٩) ، غير أنه في عصاب القلق أظهر الأعراض وأكثرها بروزاً ، فهو أشد عنفاً « وأطول بقاء ، وأكثر تعطيلاً للفرد . ويختلف هذا العصاب عن غيره من الأعصاب . في أنه يخلو من الحيل الدفاعية التي تتمص القلق وتخفف من وطأته كالأعراض الجسمية في الهستيريا التحولية أو الوسواس والاندفاعات القهرية في عصاب الوسواس لذا فالمصاب بهذا المرض يكون تحت رحمة القلق مباشرة دون دفاع . لذا يعد هذا المرض محاولة (خائبة) وليس مجرد محاولة (شاذة) لخفض قلق المريض .

وقد قدمنا أن القلق انفعال قوامه الخوف . فن الطبيعي أن تتجلى في هذا العصاب المظاهر النفسية والجسمية لانفعال الخوف . فن المظاهر النفسية لعصاب القلق ، حالة دائمة من الضيق والتوجس الهائم الطليق مهما سارت الأمور حوله سيراً حسناً . هذا التوجس الدائم يجعل الفرد بطبيعة الحال عاجزاً عن تركيز انتباهه واتخاذ القرارات ، وحتى إن اتخذ قراراً تخطفه الخوف مما قد يؤدي إليه هذا القرار من عواقب وخيمة إنه يتوقع الشر من كل شيء ومن كل مصدر ، ويرى في كل حدث نذير سوء « ويؤول كل ظن على أسوأ وجه ، ولا يرى الجانب المشرق من الأمور وكثيراً ما يود المريض أن يحل به ما يتوقعه من شر وخطر ، أو يعمل بالفعل على أن يحل به هذا الخطر حتى يرتاح من عذاب الانتظار . وحتى إن آوى إلى مضجعه لم يجد راحة بل وجد أرقاً ، وإذا به قد أخذ يستعرض أخطائه الحقيقية والموهومة ، القرية والبعيدة « ويتحسر على ما فات . فإذا ما أتم استعراضه وتحسره شرع يتوجس خيفة مما هو آت . حتى إذا ما اضطره الاعياء إلى النوم جثمت على صدره أحلام الكابوس يرى فيها أن أحداً يطارده أو يخنقه أو يقتله أو أنه يسقط من

مكان مرتفع . ومن أعراضه النفسية أيضاً الشعور بالارهاق ، فترى المريض يتصرف كما لو كان متعباً أو ليست لديه طاقة كافية لمواجهة الموقف ، أو كأنه مشغول بشيء آخر ، فإذا به لا ينتبه إلا إلى جزء فقط مما يدور حوله .

أما الأعراض الجسمية فمنها فقد الشهية للطعام ، وتقبض القلب وخفوقه وارتفاع ضغط الدم ، مع شحوب وغثيان وعرق وارتجاف الأطراف هذا إلى كلال في البصر ، ودوار شديد ، مع كثرة التبول وإسهال وانتفاخ في البطن ، وغصة في الحلق وعدم استقرار حركي .. إنه شخص يكابد حالة فزع مزمن . وقد يخطيء المريض فيظن أن ما يشعر به من خوف نتيجة طبيعية لاضطراب حالته الجسمية ، بل قد يخطيء الطبيب نفس الخطأ .

وغالباً ما يصبح عصاب القلق (توهم المرض) hypochondia وهو الانشغال الزائد بأمراض يوهم المريض نفسه أنه مصاباً بها في حين أنه صحيح سوى ، أو الاهتمام الزائد بأعضاء الجسم واجهزته حين تضطرب اضطراباً خفيفاً لا يستحق كل هذا الانزعاج . وكثيراً ما يدعى الشخص القلق المرض عن قصد أول الأمر ثم لا يلبث أن يعتقد بأنه مريض (لاتمارضوا فتمرضوا فتموتوا) .

ويتسم التاريخ الماضي للمريض بالانطواء وفرط الحساسية والارتياح ومشاعر شديدة بالذنب من عجزه عن بلوغ مستوى طموحه الذي يرسمه في العادة عالياً غير واقعي . الواقع أن حالة المريض بهذا العصاب شبيهة بحالة الطفل «ألبرت» الذي أصبح يخاف كل ما يشبه الفأر الأبيض في منظره ولمسه في أن كليهما يعاني تعميم القلق (أنظر ص ١٦٧) . ومما يجدر ذكره ما دلت عليه التجارب من أن الأشخاص المنطوين سهل عليهم اكتساب الاستجابة الشرطية وتعميمها بدرجة أكبر من المنبسطين ومتى تكونت الاستجابة الشرطية وهي الخوف من شيء معين أصبحت عرضة لأن تثيرها مثيرات أخرى لاعداد لها شبيهة بالمثير الأصلي .

غير أن التاريخ الماضى للمريض لا يعدو أن يكون عاملاً ممهّداً للمرض لا يكفي لاندلاعه إن لم يتفاعل مع عوامل مفجرة منها على سبيل المثال خوفه من فقدان مركزه الاجتماعى ، أو خوفه من افترض أمره من خطأ ارتكبه ، أو خوفه من انطلاق رغباته المحظورة ، الجنسية أو العدوانية بما يهدد أمنه ، أو خوفه من الفشل فى قرار اتخذه ، أو مشروع بهم به .

* * *

والأمراض النفسية شائعة بين الناس أكثر مما نظن ، وكلما اشتدت زحمة الحياة وزاد الصراع بين الناس ، وعنف المجتمع بأفراده فاشتد وفى مطالبه ، كلما زادت شيوعاً وتفاقت أضرارها . غير أنها أكثر انتشاراً من الأمراض العقلية ، وأصحابها لا يعزلون عادة فى معازل صحية ، بل ينتشرون فى كل مكان . ومع أنهم مصدر متاعب كثيرة لمن يتصلون بهم اتصالاً قريباً ، إلا أنهم لا يكونون فى العادة خطراً على غيرهم أو على أنفسهم .

بل يرى بعض أطباء النفوس المعاصرين أننا جميعاً عصايون ، فى حين يرى آخرون أن الأمراض النفسية شائعة بين الناس شيوع أمراض الجهاز التنفسى بين مرضى الجسم ، وأن نصف المرضى الذين يترددون على عيادات أطباء الجسم لا يعانون أمراضاً جسمية بل نفسية .

٨ - الأمراض العقلية

المرض العقلى أو الذهان اضطراب خطير فى الشخصية بأسرها يبدو فى صورة اختلال شديد فى القوى العقلية وإدراك الواقع ، مع اضطراب بارز فى الحياة الانفعالية وعجز شديد عن ضبط النفس مما يحول دون الفرد وتدير شئونه ويمنعه من التوافق فى كل صوره : الاجتماعى والعائلى والمهنى والدينى .. لذا يتعين عزل المريض ورعايته فى معازل خاصة والأمراض العقلية إما عضوية وهى ما كان لها أساس عضوى معروف

وراثى أو غير وراثى « كتلف النسيج العصبى من الزهري أو المخدرات أو تصلب شرايين المخ ، ومنها جنون الشيخوخة ، وجنون المخدرات ، والشلل الجنونى العام ، أما الذهان الوظيفى أو النفسى المنشأ فهو الذهان الذى لا يعرف له حتى اليوم أساس عضوى معروف ، أو هو الذهان الذى لا تكفى العوامل العضوية ، العصبية والكيمائية « لتفسير نشأته وأعراضه ، بل تكون العوامل النفسية جوهرية غالبية فى هذا التفسير . وللذهانات أصناف وفئات وشعب للمستزيد أن يطلع على تفاصيلها فى مراجع علم نفس الشواذ والطب النفسى . وسنكتفى بالكلام عن ذهانيين وظيفيين هما ذهان الفصام والذهان الدورى .

الذهان والعصاب :

يشترك الذهان مع العصاب فى بعض الأعراض كالوساوس والقلق والاندفاعات القهرية والخاوف الشاذة (١) غير أن الذهان ينفرد ببعض الأعراض منها الهلاوس والهذات Delusions . أما الهلاوس فدركات حسية خاطئة لا تنشأ عن موضوعات واقعية فى العالم الخارجى . وقد سبق أن درسناها فى فصل الإدراك الحسى . وأما الهذات فاعتقاد باطل راسخ يتشبث به المريض بالرغم من سخفه وقيام الأدلة الموضوعية على خطئه وبالرغم من تأثيره الخطير فى التوافق الاجتماعى للفرد . والهذات أنواع منها ١- هذات الاضطهاد كأن يعتقد المريض أن الناس يدسون له السم فى الطعام ، أو أنهم يتآمرون عليه عن قصد وفى غير انصاف لإحباط أعماله ومشروعاته أو أن القيل فى حديقة الحيوانات لا يضرب له سلام ! وغالباً ماتكون هذه الهذات نتيجة إسقاط اتجاهاته العدوانية على الغير . ومنها ٢- هذات العظمة كأن يعتقد المريض أنه شخصية عظيمة ذات مال أو جمال أو جاه أو نفوذ كبير أو أنه نبي مرسل وكثيراً ماتكون هذه الهذات تعويضاً زائداً عن مشاعر بالنقص وعدم الأمن ومنها ٣-

(١) بما يذكر أن مستوى القلق العصابى عند الذهانيين أقل منه عند العصابين ، فهو لدى هؤلاء أعلى بقليل من المتوسط (٦٠ ٪) بينما يصل لدى العصابين إلى مستوى ٨٥ ٪ .

هذاءات توهم المرض كأن يعتقد أنه مصاب بالسرطان بالرغم من أن الكشف الطبية تنفى ذلك . وهناك || — هذاءات التلميح أو التأويل كأن يخال المريض أن كل حركة أو كلمة أو اشارة تصدر عن الغير فانما هى موجهة اليه بقصد سيء ، مما يحمله على اعتزال الناس أو الاحتكاك بهم على الدوام . ثم ه — الهذاءات السوداء «بضم السين» وفيها يعتقد المريض أنه مذنب آثم مستول عن كثير مما حل بالناس من مصائب وعن قيام الحرب العالمية الثانية ، لذا فهو يستحق كل عقاب ينزل به .

ومما يذكر أن الذهاني فى هلاوسه وهذاءاته بحسب الخيال حقيقة واقعة . غير أن الخيال فى الهلاوس صورة ذهنية بينا هو فى لهذاءفكرة واعتقاد (١) . وفى كل منهما يشوه ادراك الذهاني للواقع . فهو يرى العالم الخارجى مصدر تهديد واضطهاد أو خداع وخيانة .. وبعبارة أخرى فهو يعجز عن التمييز بين الخيال والواقع . بل إن عالم الخيال يصبح عنده واقعاً نفسياً يفرض صفاته على الواقع الفعلى فيزيفه . ولا يبدو هذا غريباً لأن الذهان لا يظهر إلا حين يصبح الواقع مؤلماً بحيث يعجز الفرد عن مواجهته نفسياً بأية صورة

إن الذهاني يبدأ بتحريف الواقع كى يتمشى مع مطالبه ورغباته ، كالمرأة التى اتهمت رجلاً تحبه بأنه يغازلها ويتودد اليها .. مع الاحتفاظ بقدر من الاتصال بمن يحيطون به . فإن عجز حتى عن تحريف الواقع وفق هواه انسحب من العالم الخارجى والفى الواقع الغاء ، ثم خلق لنفسه عالماً من الأخيالة يغنيه عن عالم الواقع فيكف عن الاستجابة لما يجرى حوله — هذا فى الحالات العنيفة — وهذا هو الانتحار النفسى . أما العصبي فلا

(١) يجب التمييز بين الهذاء والوسواس ، ففى الوسواس تحاصر الفرد فكرة ثابتة بأنه مريض بالقلب مثلاً . غير أنه يعلم تمام العلم أن هذا الظن ليس له أساس على الإطلاق، وإنها فكرة سخيفة لكنه لا يستطيع أن يتخلص منها بإرادته . وبعبارة أخرى فالوسواس يرى الوسواس شاذاً غريباً عن شخصيته || لذا فهو يقاومه ويدفعه عن نفسه ويقتاظ من استبداده به ، أما الذهاني فيتشبث بهذائه وبدافع عنه ويقاتل من أجله ، فالهذاء قد اندمج فى بناء شخصيته اندساجاً يجعله لا يشعر بفرابته .

يزال متصلاً بالواقع مندجاً فيه يعمل ما في وسعه لكي يعيش ويتكيف ويقاسى الأمرين حين يشعر بعجزه عن أن يحيا حياة سعيدة ، وبعبارة أخرى فالذهاني شخص أعرض عن الكفاح في الحياة « ولا يشعر بأن عليه أن يقدم اعتذاراً عن استسلامه هذا » وهذا على خلاف المسترئ أو الوسواسي الذي يكافح بالرغم من أعراضه .

والذهاني لا يكون لديه في العادة «استبصار» في حالته ، بخلاف العصابي أي لا يكون في العادة شاعراً بشذوذه . فالعصابي يعترف بعصابه ، ويتألم لحالته « أما الذهاني فهو متأكد أن كل شيء يسير على ما يرام ، وأنه الحق وما عداه الباطل . إنه لا يدرك أن حالته تختلف اختلافاً ملحوظاً عن غيره من الناس أو عن حالته قبل أن يصاب بالذهان .

ونشير أخيراً إلى أننا كثيراً ما نستخدم كلمة «الجنون» Insanity على أنها مرادفة للذهان . وهذا استعمال غير دقيق . فالجنون من مصطلحات الطب الشرعي ، ويتضمن كلا من الذهان وحالات الضعف العقلي الشديد التي تفتضى الحجر الشرعي على الشخص لعجزه عن تدبير شئونه ، وأداء واجباته الاجتماعية « ولاعتباره غير مسئول عما يقوم به من أعمال .

٩ - الفصام Schizophrenia

لهذا الذهان أعراض على درجة كبيرة من التنوع والاختلاف من مريض إلى آخر . غير أن هناك شيئاً من التداخل بين هذه الأعراض بعضها وبعض بحيث أمكن تصنيفها إلى ستة طرز . وهذه الطرز وإن تميز بعضها عن بعض بأعراض بارزة إلا أنها تشترك جميعها في السمات الآتية على اختلاف في الشدة والتواتر من طراز إلى آخر :

١ - الانسحاب من الواقع : هي أولى هذه السمات وأظهرها . إنه نوع من الإنطواء الشديد « فيه يقطع المريض صلاته واهتمامه بالعالم الخارجي ويوجه كل طاقاته الذهنية إلى عالم من الأوهام والخيالات يعيش فيه فيعفيه من مواجهة مشاكله ومن كل شيء . وإذا به يشعر أن ما حواليه وهم لا حقيقة

فكأنه حالم فى عالم مستيقظ . وهذه تربة صالحة لنمو كثير من الهلاوس والهذات « فتراه يصيح دون سبب ظاهر أو يهاجم الغير ويعتدى عليه استجابة لهذه الهلاوس والهذات .

٢ - اضطراب الحياة الانفعالية : يبدو فى ضحالتها وبرودتها وجديها وتقلبها وعدم ملاءمتها للمواقف التى تثيرها . وتبدو هذه الضحالة فى عدم اهتمامه بما يجرى حوله فى العالم الخارجى ، وفى عدم اكتراثه لما يقوم به من أعمال غير لائقة كالاستمناء العلنى وكشف العورة والواط العلنى وعدم احتفاله على الإطلاق بنظافته ولباسه .. واستجاباته الانفعالية غالباً ما تبدو سخيفة لا تناسب الظروف التى تثيرها « فهو يثور لأتفه الأسباب ، ويتقبل موت أبيه كما يتقبل طعامه « وهو يضحك لما يؤلم ، ويألم لما يثير الضحك . ويبدو التذبذب الوجدانى واضحاً لديه فهو يمد يده اليك يصفحك ثم يسحبها قبل أن تمس يدك . أو يرفع المعلقة إلى فمه ثم يبعدها عنه عدة مرات

٣ - الخمول والبلادة : فترى المريض لا يتكلم أو لا يجيب على أسئلة توجه اليه ولا يبذل جهداً لعمل شئ . وقد يختار ركناً يجلس فيه ذاهلاً وقد خلا وجهه من كل تعبير .

٤ - اضطراب التفكير : يبدو فى لغته وأحاديثه بوجه خاص . فاللغة مطية الفكر وأداة التعبير عنه إلى حد كبير لذا قد يصبح من المحال عقد حديث معه لأنه لم يعد يهتم بغيره ، ولم يعد قادراً على بذل الجهد العادى اللازم لوضع نفسه موضع من مخاطبه ... كما يبدو اضطراب التفكير فى عدم تقيده بالواقع بل خضوعه لرغبات المريض وحاجاته الشخصية ... كذلك يبدو فى عدم تماسك الأفكار « بل تدفقها وانتقالها من موضوع إلى آخر لا صلة له به « فمن ذلك قول أحدهم « بما اننى شارب الشاى مع إفطارى فلا داعى لأن ألبس حذاءى » . وقال آخر « لا يدهشنى أن تكون الى أصغرمنى سنا لكن يدهشنى أنك نبهتنى إلى ذلك »

والفصاميون يتسم تاريخهم الماضى بالحساسية المفرطة وسرعة الاحتياج والخجل والحياء الشديد والإنطواء والسلبيه وعدم الاشتراك فى النشاط الاجتماعى والاتكال الزائد على الغير .

ونشير أخيراً الى أن القصص أشيع أنواع الذهان الوظيفي في كل بلد من بلاد العالم .

١٠ - الذهان الدورى

Manic-depressive Psychosis

اضطراب عقلى وظيفي تتناوب المريض فيه حالات من الهوس وأخرى من الاكتئاب تتفاوت من حيث شدتها واستمرارها . ففي حالات الهوس تغزّر أفكار المريض وتتدفق منتقلة بسرعة من موضوع لآخر ، كما تبرز انفعالاته ، وتكثر حركاته وكلامه ، ويحاول تنفيذ جميع ما يطرأ على ذهنه من خواطر . ومنهم من تغمره السعادة والمرح فيأخذ في الغناء بأعلى صوته أو في الرقص . وقد ينقلب هذا النشاط الفائق إلى اعتداء على الناس والأشياء أو يتخذ صورة ألفاظ نابية ، واستعراضات جنسية مبتذلة ، وامراف في الصخب بما يقتضى وقف المريض . وغالباً ما تقرن هذه الحالة بهلاوس وهذات العظمة والاستعلاء فإذا بالمريض يقص على من حوله ما يقوم به من اختراعات سيهتر لها العالم بأسره . وفي نوبات الاكتئاب (١) Depression الخفيف يهبط مستوى نشاط المريض الجسمي والذهني ، ويشعر بالقنوط والتعب وفنور الهمة ، فيجد مشقة كبرى في التفكير في أبسط الأمور ، ويفتر اهتمامه بعمله وأسرته وأصدقائه والعالم الخارجى ، كما يميل إلى تضخيم الأمور البسيطة واجترار مضاعفاتها ، يحاصره شعور بالذنب من أشياء حدثت في الماضي وقد لا تكون ذات بال ... كما يستبد به الشعور بأنه عاجز فاشل ولا قيمة له . وترى المريض يسير مقوس الظهر ، ويتكلم بصوت منخفض متقطع متهدج ، وقد بدت على وجهه سياء الحزن والكآبة وانكسار النفس . يشكو من الإمساك المزمن والضعف الجنسي ... ومن الأعراض

(١) الاكتئاب انفعال قوامه الحزن على أشياء حدثت في الماضي . قد حين أن القلق قوامه الخوف من أشياء يجهل أن تحدث في المستقبل ، وغالباً ما يتلازم هذان الانفعالات . وهناك اكتئاب عصبي وآخر ذهاني . والأول أقل خطورة من الثاني . ولا تصحبه هذات وهلاوس ، ولا يمنع الشخص من القيام بعمله .

البارزة أيضا الأرق واستيقاظ المريض في الفجر ليجد نفسه في قبضة أفكار سوداء مختلفة ، هذا إلى انقباض في الصباح يخف ويتحسن كلما كثر النهار . وقد يحاول الانتحار بالفعل حتى إن كثيرا من هؤلاء المرضى يودعون بالمستشفيات العقلية عقب محاولات انتحارية ... وتشخص هذه النوبات أحيانا بأنها «نورستانيا» . وهو عصاب يتميز بالتعب الجسمي والذهني المزمن مع فتور الهمة . وأغرب ما فيه أن المريض يستطيع أن يبدل جهدا كبيرا في اللعب أو أعمال تشوقه لكنه يبدى عدم المبالاة التامة ازاء واجبانه وأسرته.

أما في نوبات الاكتئاب الحادة فتتضخم الأعراض السابقة « وتخاصر المريض هذهات سوادية فيعتقد أنه سبب ما في الدنيا من مصائب وكثيرا ما يستبد به هذا (توهم المرض) فيضخم ما لديه من أعراض جسمية بسيطة أو يتوهم أنه ضحية مرض جسمي لا وجود له في الواقع ، وقد يمتنع عن الأكل بدعوى أن ليست له معدة . ومحاولات الانتحار شائعة في هذه النوبات خاصة لدى المثقلين بقدر كبير من القلق والعداوة المكظومة يدبرها المريض ويخفيها عن حوله ببراعة تبعث على الدهشة » وقد يدفعه خوفه الشاذ على مستقبل أولاده أو من يعولهم إلى قتلهم قبل أن ينتحر » وقد تتطور هذه النوبات الحادة إلى نوبة ذهول لا يتحرك فيها المريض ولا يستجيب لشيء حوله .

فاذا كان المريض في نوبات الهوس يوجه عدوانه إلى العالم الخارجي ، فهو في نوبات الاكتئاب يوجه العدوان إلى نفسه ويسرف في اتهام نفسه « كأنه يكابد «عقده ذنب» من تضخم خبيث في ضميره ، أو كأنه يزضى حاجة إلى عقاب ذاته .

وتستغرق نوبات الهوس أو الاكتئاب أياما أو أسابيع أو شهورا تتوسطها فترات إفاقة تكون في العادة أطول من مدة النوبة . وفيها يبدو المريض سويا مستبصرا في حالته ويمكن الحديث معه .

ومع أن هذا الذهان يسمى بالذهان الدوري لتناوب الهوس والاكتئاب فيه « إلا أن بعض المرضى يقتصر المرض لديهم على نوبات الهوس وحدها » وآخرين على نوبات الاكتئاب وحدها « وفريق ثالث تكون النوبات مزيجا

من الهوس والاكتئاب . وأكثر هذه الصور شيوعا هي النوبات الاكتئابية الخالصة .

لا شك أن الوراثة وعوامل فسيولوجية مكتسبة من العوامل الممهدة لهذا المرض ، أما العوامل المفجرة له فصدمة نفسية كموت شخص عزيز ، أو فشل في الحياة الزوجية ، أو خيبة أمل الفرد في عمل خصص له جهوده طول حياته « ومن أهمها إفلاس الحب .

١١ - العوامل الممهدة والمفجرة

تضافر العوامل :

كان الناس والعلماء يعزون اضطرابات الشخصية إلى الوراثة أو إلى الصدمات العنيفة التي تصيب الإنسان في حياته . أما اليوم فلم يعد يعتقد أحد من الثقة أن لها سببا واحدا . فالحياة النفسية ليست من البساطة بحيث يكون اعتلالها رهنا بمحادثة واحدة أو صدمة واحدة ... إذ لا بد من عدة طبقات من القطران حتى تحول الصفحة البيضاء الى اللون الأسود الحالك . الواقع أن اضطراب الشخصية ، كتكوينها ، ينجم عن تضافر وتفاعل عوامل داخلية وخارجية شتى ، تصنف عادة إلى عوامل ممهدة وأخرى مفجرة . فأما العوامل الممهدة فهي التي ترشح الفرد للاضطراب بأن تمهد الطريق لظهور المرض . أى تحول دون تكامل الشخصية وتخفف وصيد الاحباط . من هذه العوامل الوراثة أو الجبلية المعيبة (١)، والتربية السيئة في عهد الطفولة ، وعدم التوجيه في عهد المراهقة . وأما العوامل المفجرة فهي التي تندلع في أعقابها أعراض الاضطراب ، هي القشة التي تقصم ظهر البعير .

وكل من العوامل الممهدة والمفجرة قد تكون في المقام الأول بيولوجية أو نفسية أو اجتماعية .

(١) Constitution الجبلية (بكسر الجيم والباء) هي التكوين البيولوجي للفرد الموروث والمكتسب . فالعوامل الجبلية تشمل العوامل الوراثية والعوامل الولادية أي التي تعرض لها الجنين أثناء الحمل أو الوضع « وعوامل بيولوجية أخرى كافرازات الغدد الصم وفصيلة الدم ..

أثر العوامل البيولوجية :

لا شك أن الناس يختلف بعضهم عن بعض بالفطرة من حيث درجة الحساسية والتأثر ، ودرجة احتمال الاحباط والحرمان ، وكذلك من حيث الحيوية وقوة الدوافع والقابلية للتعلم (١) . والشخص المستهدف للأمراض النفسية والعقلية تزيد حساسيته وتأثره بضغوط البيئة وأعبائها على الشخص المتوسط .

لقد قارن (شيلدز) Shields (١٩٦٢) توائم صنوية نشأت في بيئة واحدة بتوائم صنوية نشأت في بيئات مختلفة وبتوائم صنوية نشأت معاً من حيث الاستهداف للعصاب ، أى درجة التعرض للاصابة به ، فاتضح له أن التوائم الصنوية تتشابه من هذه الناحية بدرجة أكبر بكثير من التوائم اللاصنوية وعلى أساس هذه الدراسة وغيرها استنتج «أيزنك» Eysenck « أن الوراثة مسئولة عن الاستهداف للعصاب بدرجة أكبر بكثير مما كان يظن عادة ، وأن قابلية الانسان للانهيار تحت الضغط الشديد خاصة من خصائص جهازه العصبي المستقل . وبعبارة أخرى فعدم الاتزان الانفعالى الموروث هو العامل الممهد للعصاب ، وأن ضغوط البيئة هي العامل المفجر (٢) (أنظر ص ١٦١)

كما اتضح أيضاً أن أثر الوراثة يختلف باختلاف العصاب ، فأثرها في عصاب الوسواس أعمق منه في أى عصاب آخر فقد ظهر من بعض الدراسات أن ثلث آباء المصابين به وخمس أبنائهم تبدو لديهم أعراض وسواسية .

وقد قام «كولمان» Kalmann بمقارنة توائم صنويه بتوائم لا صنوية فوجد أن التوائم الصنوى إن أصيب بالفصام فإن صنوه يصاب به في ٨٦٪ من

(١) اتضح أن الشخص المنطوى بالوراثة يجد سهولة في اكتساب الاستجابات الشرطية وتعميمها وصعوبة في انطفائها واستئصالها ، وهذا على خلاف الشخص المنبسط بالوراثة وهنا يبدو أثر الوراثة في نشأة الأمراض النفسية ، فليست هذه الأمراض إلا أنماطاً سلوكية اكتسبتها للتخفف من الفلق .

(٢) يلاحظ أن هذا الرأى يتعارض تعارضاً جذرياً مع رأى (فرويد) الذى يرى أن أهم عامل فى التمهيد للاصابة بالعصاب هو أحداث بيئية تقع فى محيط الأسرة فى الطفولة المبكرة .

الحالات ، أما إن أصيب توأم لا صنوى بهذا الذهان لم يصب أخوه به الا في ١٤٪ فقط من الحالات .

وتدور كثير من البحوث الحديثة حول احتمال وجود عوامل كيمياوية بيولوجية خاصة لدى الذهاني الوظيفي - تنشأ من عوامل وراثية أو غيرها - ويكون لها أثر في نشأة المرض . من ذلك مثلاً أن حقن شخص سليم سوى بنوع من حامض الليسر جيك قد يثير لديه هلاوس شبة بما يحدث في الفصام وأن بعض العقاقير التي تعادل تأثير هذا الحامض تخفف هذه الأعراض الفصامية . ومن بحوث حديثة جداً أن حقن شخص سليم بمصل دم أخذ من شخص فصامي يثير لدى السوي بعض الأعراض الفصامية بصورة مؤقتة .. غير أن تأويل هذه البحوث لا يزال موضع جدل كبير .

العوامل النفسية والاجتماعية الممهدة :

أشبعنا القول في الفصول السابقة عن أثر التربية السيئة والصدمات الانفعالية في عهد الطفولة في التمهيد لا اضطرابات الشخصية في عهد الكبر ، حتى لقد قال بعض المعالجين النفسيين ان كل مرض نفسي أو عقلي وظيفي ما هو الا مأساة كتبت فكرتها في الطفولة بأيدي الآباء والأمهات ثم يقوم الفرد بتمثيلها في عهد الكبر . الواقع أن ما يتعرض له الفرد من ضروب للاحباط في طفولته يخلق في نفسه صراعات شتى تحول دون تكامل شخصيته إلى أى سوء توافقه ، كما أنه يجعله شديد الحساسية لمواقف معينة : لمواقف النقد أو الحرمان أو للمواقف التي يشتم منها رائحة الكراهية أو الازدلال أو فقدان العطف والشعور بالذنب ، فاذا به يستجيب لهذه المواقف استجابات مشتتة أو شاذة . وبعبارة أخرى لقد أصبح شخصاً يحس ونز الأبرة طعنة خنجر « ويرى الحبة يحسها قبة ، ويسمع الهمسة صيحة . مثل الحساسية النفسية الزائدة كمثل الحساسية الجسمية الزائدة سواء بسواء فلدخن التبغ يألف جسمه النيكوتين تدريجاً حتى يصبح قادراً على تحمل مقدار منه كان يكتفى لقتله وهو مبتدىء . على أن اسرافه في التدخين قد يؤدي به ذات يوم إلى

يرد فعل عنيف ، فاذا بالمدخن الذى اعتاد أن يدخن عددا ضخماً من السجائر فى اليوم الواحد قد أصبح لا يطيق على حين فجأة تدخين واحدة منها ... ولندكر بعد هذا كله أن التربية السيئة لا تزود الفرد بالتوجيه اللازم فى الطفولة والمراهقة بل قد تزوده بأساليب فاشلة للكفاح فى الحياة .

وقد أجريت دراسات واسعة النطاق للمقارنة بين تواريخ حياة اشخاص مضطربى الشخصية وبين أشخاص أسوياء ظهرت منها فوارق كثيرة فيما يتصل بخبرات الطفولة فى الأسرة . فكانت العلاقات الأبوية المعيبة أكثر شيوعاً لدى المضطربين ، كالإسراف فى السيطرة والتأديب الصارم ، هذا فضلاً عن البيوت المخطمة من أثر الشقاق أو الطلاق أو الفقر ... كما أسفرت الدراسات أيضاً عن شيوع الأمراض الجسمية الشديدة والصدمات الانفعالية فى طفولة المضطربين بدرجة أكبر منها فى طفولة الأسوياء .

غير أننا يجب أن نأخذ حذرنا فى التأويل . فقد دلت بحوث أخرى على أن نسبة معينة من الأطفال تنمو نمو سليماً حتى فى أسوأ الظروف والبيئات ، وأن نسبة صغيرة تنحرف بالرغم من ظروفهم الحسنة . وبعبارة أخرى فالظروف السيئة والصدمات الانفعالية ليست وفقاً على طفولة المرضى نفسياً وعقلياً (١) . ترى هل هناك عامل مجهول هو المسئول عن ذلك ... عامل وراثى أو عضوى أو عامل له صلة بناحية نفسية حيوية لم ينته الباحثون إلى وجوده بعد ؟ .

العوامل المفجرة :

هى العوامل التى تندلع فى أعقابها أعراض الاضطراب . (صدمة أو أزمات) وقد تكون هذه العوامل جسمية كالإرهاق أو المرض الجسمى . وهذا ما يلاحظ عند بعض الطلبة قبيل الامتحان ، أو عند بعض الجنود الحديثي العهد بالحياة العسكرية . أو تكون العوامل المفجرة صدمات إنفعالية كخسارة مالية فادحة ، أو موت

(١) ومع هذا فلا تزال البحوث تدل على أن الكثرة الكثيرة تتوقف صحتهم النفسية على نوع تربيتهم المبكرة .

عزيز ، أو خلف ظن بزوجة « أو فضيحة اجتماعية ، أو فقدان المركز الاجتماعي « أو تغيرات سريعة أو عنيفة في حياة الفرد كاختلاف الجو المنزلي بعد الزواج عنه قبل الزواج ، أو كتلك التغيرات التي تطرأ على حياة من يهجرون الريف إلى الحضر أو الحياة الزراعية إلى الحياة الصناعية ، أو تلك التي تطرأ على حياة طلبة البعثات إذ ينتقلون من حضارة إلى أخرى مغايرة للحضارة الأولى . من أجل هذا تكثر الأنهيارات النفسية في المراحل الحرجة من حياة الفرد : في سن البلوغ (١) وعند الزواج أو الإنجاب « وفي سن اليأس ، وفي سن التقاعد .

ومما يجب ملاحظته أن هذه العوامل المفجرة على عنفها لا تكفي وحدها لظهور الاضطراب الا إذا كان الفرد مهياً لها من قبل بحكم جبلته وتربيته الأولى « أى الا إذا تضافرت ومجاوبت مع العوامل الممهدة . من ذلك أن بحاراً اضطروا إلى البقاء في قمرته بالبارجة وهي تغرق ، ثم نجا هو وزملاؤه ، لكنه أصيب دون زملائه بخوف شاذ من المكث في الأماكن الضيقة . وقد اتضح أنه كان مهياً لذلك من اختناق أثناء ولادته .

هل ينقلب العصاب إلى ذهان ؟

يخشى كثير من المصابين بأمراض نفسية أن تصل بهم الحال إلى الجنون فما قول العلم في ذلك ؟ يرى بعض أطباء النفس وعلمائها أن العصاب حالة خفيفة أو حالة مبكرة من الذهان «الوظيقي» ، وأنه قد ينقلب إلى ذهان ان اشتدت الضغوط المادية والمعنوية على العصبي . هذا إلى أنها يرجعان إلى نفس المجموعة من الأسباب . وحجتهم في ذلك أن كثيراً من العصبيين تبدو لديهم هذات خفيفة وأعراض اكتئابية واضطهادية « وأن كثيراً من الذهانيين تبدو لديهم أعراض عصابية قبل أن يصابوا بالذهان . فعصابي اليوم ذهاني الغد ان اشتدت عليه الضغوط . هذا هو رأى «فرويد» وعدد

(١) يلاحظ أن مرحلة المراهقة بما فيها من اضطرابات فسيولوجية واجتماعية وانفعالية قد تكون عاملاً مفجراً للعصاب .

كبير من المحللين النفسيين اذ يرون أن العصاب والذهان يقعان على نفس المتصل مع اختلاف في درجة النكوص .

ويرى آخرون أن العصاب يختلف عن الذهان إختلافا جوهريا من حيث الأسباب والأعراض . أى أنها مرضان مستقلان . فالعصابى يظل عصائيا مهما اشتدت به الضغوط إذ لديه من الحيل الدفاعية ما يكفيه لمواجهةها مهما عنت به . ويبدو أن كفة هذا الرأى هى الراجحة فى الوقت الحاضر ، إذ تعززها كثير من الأدلة الكلينيكية والتجريبية . هذا هو رأى «أيزنك» الذى يرى أن هناك بعداً متصلاً يربط الأسوياء بالعصابيين ، وبعداً آخر متصلاً يربط الأسوياء بالذهانين وهو يقول فى ذلك : إن التساؤل — هل هذا المريض عصابى أم ذهانى — لا يعدله فى السخف إلا التساؤل — هل هذا الشخص طويل أم ذكى ؟

١٢ — العلاج النفسى

العلاج النفسى اصطلاح عام يقصد به إستخدام الطرق النفسية بمختلف أنواعها لمعونة من اضطربت شخصياتهم اضطرابا خفيفاً أو عنيفاً من علاج قضم الأظفار والتبول اللاارادى إلى علاج عصاب الوسواس وذهان الفصام وللعلاج النفسى طرق شتى لكل ميدانها وأسلوبها وميزاتها وما يناسبها من الحالات . وقد تسهم عدة طرق فى علاج حالة بعينها . من هذه الطرق العلاج بالايمان ، والعلاج بالايحاء ، والعلاج بالاقناع ، والعلاج بالنصح والتطمين ، والعلاج بالتحليل النفسى ، والعلاج السلوكى ... ومنها العلاج السطحي والعميق ، المختصر والمطول ، الفردى والجماعى ، الموجه وغير الموجه ... غير أنه يجب قصر هذا الاصطلاح على العلاج الذى يقوم به شخص تدرب عليه تدريباً عملياً فنياً كالطبيب النفسى ، أو المحلل النفسى ، أو الخبير النفسى الكلينيكى ، أو الأخصائى الاجتماعى السيكياترى .

ولا يقتصر أثر العلاج النفسى على إراحة المريض من وطأة أعراضه فقط ، بل يعينه فضلاً عن ذلك على حل مشاكله الخاصة والتوافق مع محيطه ، واستغلال إمكاناته على خير وجه .

ومهما اختلفت طرق العلاج العلمى وأساليبه فهناك خطوات يمر بها كل علاج بعد أخذ تاريخ مفصل دقيق للمريض :

١ - التنفيس الأنفعالى Catharsis ويستهدف معونة المريض على الافصاح عن مشاكله ومتاعبه والتعبير عما يعتلج فى صدره من مشاعر وانفعالات وصراعات نفسية مكموعة أو مكبوتة كالخوف أو الكراهية أو الاشمئزاز أو الشعور بالذنب . الواقع أن كلام الفرد عن مشكلة يعانها وسيلة يتخفف بها من قلقه كما أنه قد يزيد المشكلة وضوحا فيسهل حلها . لكن الكلام قد يكون أحيانا تكرارا لا معنى له ، بل أنه قد يزيد من شدة التوتر . هنا يكون الكلام إلى خبير نفسى أجدى وأنفع ، لأنه قد يوجه انتباه المريض إلى طرق جديدة لإدراك المشكلة أو يقترح عليه طرقا أخرى للتصرف .

٢ - الاستبصار الذاتى Self - insight : كثيرا ما يعين التنفيس المريض على الاستبصار فى نفسه ، أى فهم دوافعه ومصدر متاعبه وما يلجأ اليه من حيل دفاعية خاطئة لحل مشاكله . فقد يتضح له أنه قد رسم لنفسه مستوى طموح أعلى بكثير من مستوى اقتداره ، أو أن فكرته عن نفسه فكرة خاطئة لا تتفق مع الواقع ، فهو ليس عاجزا أو فاشلا أو منبوذا أو مسلوب الارادة أو لا يصلح لشيء . وقد يتضح له أن سبب ما يعاناه من شعور خفى موصول بالذنب إنما سببه تربية قاسية كاحجة فى الطفولة جعلته يحاسب نفسه على كل صغيرة وكبيرة ، وأن ما يفعله الآن لا يستحق الشعور بالذنب أو أنه متعلق بالذنب عاطفياً أكثر مما يجب ، أو أنه يحمل فى أعماقه ميولا عدوانية قوية ، أو ميلا مكبونا إلى أن يكون موضع عطف ورعاية .

٣ - تجديد التعلم Reeducation : كلما زاد استبصار المريض فى مشاكله وما يصطنعه من طرق خاصة لحلها ، زادت قدرته على تغيير سلوكه وعلى التخلص عن عاداته التوافقية السيئة وعلى استخدام طرق أجدى للكفاح فى الحياة والتعامل مع الناس . وكلما انكشفت له دوافعه أصبح

قادراً على التحكم فيها ، قادراً على ضبط سلوكه وانفعالاته ، وعلى أن يتعلم كيف يعبر عن مشاعره العدوانية بصورة يرضاها المجتمع بدلاً من كبتها ، في هذه المرحلة أيضاً يستطيع المريض أن يغير طريقة تفكيره ونظراته إلى الناس ، وأن يكون أكثر اعتماداً على نفسه في حل مشاكله . وأن يستغل إمكانياته على النحو أفضل .. وتعتبر هذه عملية تغيير في بناء الشخصية ، كل هذا والمعالج يعينه على البحث عن طرق تزيد من إرضاء حاجاته بإزالة العقبات المادية والنفسية التي تمنعه من ذلك . وقد يقترح عليه تغيير مهنته أو تطليق زوجته أو أخذ إجازة .

وقد يحدث هذا التنفيس والتصويب والتعليم خلال مقابلات شخصية أو تحت تأثير مخدر ، أو أثناء عملية التداعي الحر في التحليل النفسي ، أو أثناء النوم المغناطيسي ، أو خلال مناقشة غير مباشرة بين المعالج والمريض .. كما قد يقتضى العلاج ساعة في كل يوم . أو خمس ساعات في الأسبوع كما في التحليل النفسي ، أو مرة واحدة في الأسبوع . وكل هذه تفاصيل فنية تحددها طبيعة الحالة الفردية . غير أنه مما لا يدعو إلى الاستغراب أن يستمر العلاج أحياناً عامين أو ثلاثة لتقويم شخصية دب فيها الاضطراب طوال عشرين أو ثلاثين عاماً ، وسنعرض لأهم طرق للعلاج النفسي الشائعة

التحليل النفسي :

الإنسان أسير ما يجهل ، فإذا عرف أسبابه وفهم نتائجه تحرر منه . لقد ظل الإنسان عبداً للطبيعة أحقاباً طوالاً حتى اكتشف أسرارها فزال خوفه منها واستطاع أن يتحكم فيها . فالمعرفة سبيل من سبل الحرية — هذا هو دستور التحليل النفسي .

أما هدفه فهو تقوية الأنا الضعيف وإزالة القيود المكبلة له التي يفرضها عليه الهو والأنا الأعلى والواقع الخارجى ، أى إعادة التوازن بين أركان الشخصية .

أما أسلوبه فهو البحث عن مصادر الاضطراب النفسى فى الصدمات الانفعالية والخبرات والدوافع المكبوتة فى الطفولة المبكرة . ذلك أن «فرويد» يرى أن كل حدث يمر بالإنسان فى طفولته له أثر فى سائر حياته المستقبلية . ولعل ذلك جاء نتيجة لما لاحظته من أن أغلب المرضى الذين كان يعالجهم كانوا يستعيدون أحداثاً معينة أو أوهاماً ترجع إلى طفولتهم المبكرة الأولى . وسرعان ما فطن إلى الصلة بين هذه الأحداث وبين ما أصابهم من مرض .

لكن بما أن المواد المكبوتة تؤذى نفس المريض لو اطلع عليها « فلو حاولنا استدراجها إلى حيز الشعور فلا بد أن يقاوم المريض هذه العملية مقاومة شديدة . فلا بد إذن من ابتكار طريقة خاصة للتغلب على هذه المقاومة حتى يتسنى إمالة اللثام عن المصادر الخفية اللاشعورية للاضطراب .

وتبدو هذه المقاومة فى مظاهر شتى منها صمت المريض أو عجزه عن التعبير ، أو عدم محافظته على مواعيد العلاج ، أو تأخره فى الحضور ، أو رفض تأويلات المحلل « أو التخلي عن العلاج قاطبة ...

وقد اهتمدى فرويد إلى طريقتين تعين لإحداهما الأخرى لقهـر هذه المقاومة :

١ - التداعى الحر ٢ - تفسير الأحلام .

وقد عرضنا لهما فيما تقدم من صفحات هذا الكتاب (ص ٤٧٦ و ٥٥٧) .

على أن أهم ما يجب مراعاته أثناء التحليل هو أن يكشف المريض بنفسه كيف نشأ مرضه وكيف تطور . وهنا تبدو مهارة المحلل فى أن يدع الأسباب تفصح عن نفسها حتى يدركها المريض بنفسه وبمجهوده الخاص ويعرف صلتها بحالته . أما إن لجأ المحلل إلى المحاضرة أو الإيحاء لم يؤد التحليل إلى ما يرجى منه من هذا يتضح أن التحليل يتطلب قدراً معيناً من الذكاء عند المريض .

شئ آخر يجب توكيده هو أن مجرد معرفة المريض لذكرياته النفسية ودوافعه المكبوتة وصراعاته اللاشعورية لا يكفى للشفاء « بل لابد له أن يشعر بما لصق

بهذه الذكريات والصراعات من انفعالات مكبوتة كالغضب أو الخوف أو الاشمئزاز أو الكره أو الشعور بالذنب أو الرثاء للذات أو الحب المكبوت وبعبارة أخرى فاسترجاع الذكريات لا يكفي ، بل لابد من استحيائها أى استرجاعها بمصاحباتها الانفعالية . وتسمى هذه العملية « بالتصريف » ، وفيها يقول فرويد : إن مجرد المعرفة لا يغنى في الشفاء إلا كما يغنى مجرد قراءة قائمة الطعام في تهدئة الجوع لدى شخص جائع .

التحويل : كشف التحليل النفسى وغيره من طرق العلاج النفسى عن ظاهرة غريبة تحدث أثناء التحليل وتشتد في نهايته « فوقف المريض من المحلل يكون في أول عملية التحليل موقفاً محايداً لا يصطبغ بانفعال أو عاطفة معينة » لكنه لا يلبث أن يصطبغ بانفعالات وعواطف شتى من الحب الممزوج بالكره « أو الغضب والعناد ، أو الغيرة أو الاكتئاب أو الإهمال أو الاستخفاف .. بل قد يصل الحال إلى حد اعتداء المريض على المحلل بالقول أو بالفعل . وتأويل ذلك أن التحليل يستثير ذكريات الطفولة وما علق بها من انفعالات وعواطف كرغبة المريض في الاستئثار بأمه أو أخته أو مربيته « أو كراهيته لأبيه ، أو غيرته من أخيه .. وبما أن موقف المحلل من المريض شبيه من بعض الوجوه بموقف والديه منه ، إذ بالمريض يسقط ، عن غير قصد « هذه الانفعالات على شخص المحلل » كما نسقط مشاعرنا على غيرنا من الناس في حياتنا اليومية. وبعبارة أخرى يصبح المحلل هدفاً لانفعالات المريض المكبوتة التي كانت موجهة في الماضي إلى أشخاص لهم صلة وثيقة بالمريض . وتسمى هذه الظاهرة بالتحويل . وقد افاد التحليل من هذه الظاهرة في ايقاظ الانفعالات والعواطف المكبوتة المتصلة بذكريات المريض المنسية .. وهذا شرط ضرورى للشفاء كما قدمنا .

هذا يتعين على المحلل أن يحجر المريض من هذا التحويل بأنه يفسره للمريض ويبين له سببه ، ويوضح له أن مشاعره ليس مصدرها الموقف الراهن ولا صلة لها بشخص المحلل . إن هى إلا طبعة ثانية من مشاعر حدثت له في الماضي البعيد من صلاته بذويه .

فإن أفلح المحلل في حل هذا الموقف المربك الجديد ■ كان هذا مفتاح

الشفاء .

— وكثيراً ما تتطلب الحال بعد هذا كله إعادة تنظيم شخصية المريض بتغيير فكرته عن نفسه ■ وتنظيم علاقاته مع الغير ، وتزويده بفلسفة في الحياة تساعد على أن يواجه مشكلاته في صراحة ...

— وهكذا نرى أن التحليل النفسي عملية شاقة تحتاج إلى جهد وصبر كبيرين من المحلل والمريض . إنها عملية جراحية تستغرق مئات من الساعات ، لكنها تجري دون تخدير . ولا بد لمن يقوم به من خبرة واسعة بالنفس الانسانية ومن تدريب عملي طويل ، وإلا أصبح التحليل في يده كالمشروط في يد الجراح الأخرق .

ويستخدم التحليل اليوم في حالات المرض النفسي أو السيکوسوماتي الشديد ■ وفي علاج حالات الذهان حين تستطيع العقاقير المهدئة انتزاعهم من عالم الخيال وردهم إلى عالم الواقع فترة من الوقت .

ونظر لطول الوقت الذي يقتضيه التحليل ، فقد رأى البعض إجراءه أثناء نوم المريض نوماً مغناطيسياً ■ أو بعد حقنه بمخدر لإضعاف مقاومته وحيله الدفاعية وتيسير استرجاع الذكريات المنسية المكبوتة وما يصحبها من تنفيس انفعالي . وقد استخدم الأطباء الأمريكيون التحليل بالتخدير أثناء الحرب الأخيرة في علاج من أصيبوا بعصاب الحرب . وللمستقبل القطع في الصلاحية النسبية لهذه الطرق .

إن كثيراً من أطباء النفس اليوم يشكون في التحليل النفسي كوسيلة للعلاج ■ لكن قل أو ندر منهم من لا يؤمن بالاضافة الضخمة القيمة التي قدمها التحليل النفسي كنظرية سيكولوجية إلى الطب النفسي .

■ * ■

العلاج المعقود على المريض (نظرية الذات) :

بدأ (كارل روجرز) C. Rogers هذا النوع من العلاج لأغراض الارشاد

النفسي ثم استخدمه بعد ذلك للعلاج النفسي . إنه ضرب من المقابلة الشخصية يقف فيه المرشد من المسترشد أو المريض موقفاً سلبياً قابلاً أكثر منه إيجابياً فاعلاً . إذ يمتنع المعالج من تشخيص الحالة ، أو تقديم حل للمشكلة ، أو الادلاء بنصيحة ، أو توجيه أمر ، أو فرض رأى ، بل يصنى لما يقوله المريض ويوجه المناقشة إلى هذه النقطة أو تلك ، ابتغاء معونته على الكشف عن مشكلته وفهمها بنفسه ووضع خطة لتدبير أموره بنفسه . وليس من الضروري أن يفهم المريض أصل مشكلته في الطفولة كما في التحليل النفسي . وبعبارة أخرى يقع عبء العلاج على المريض لا المعالج . فكل ما يصنعه المعالج هو تهيئة جو طليق يتيح للمريض الإفصاح عن انفعالاته ، والتعبير عن متاعبه ، ونجسيد مشاعره وتوتراته في جو سمح رضى يشجعه على البحث والتنقيب بنفسه ، ويساعده على الاستبصار في مشكلته . ويقصد بالجو السمع الجلو الذى لا يشعر المريض فيه بأى تهديد فلا ينقده المعالج نقداً صريحاً أو مضمرأ دون اشعاره بالموافقة على ما يقوله أو يفعله .

ولقد راج هذا النوع من العلاج في أمريكا رواجاً كبيراً ، وثبت نجاحه مع الأطفال والعصابيين ، ومعالجة مشكلات العمال في المؤسسات قبل أن تستفحل ، وكذلك مشكلات الطلبة بالمدارس والجامعات .. وقال البعض إنه خير بديل للتحليل النفسي لأنه لا يستغرق وقتاً طويلاً .

يقوم هذا العلاج على فكرة « روجرز » عن تكوين الشخصية ، أو على نظرية (الذات) كما يقدمها ، فلنشر إليها في سرعة وإيجاز :

مفهوم « الذات » Self أعرض عنه كثير من علماء النفس باعتباره مفهوماً غير علمي ، غير أنه بعث من جديد منذ عهد قريب وأصبحنا نجده في أغلب كتب علم النفس مفهوماً ضرورياً لتوكيد وحدة الحياة النفسية وتكامل الشخصية . وقد كان لـ « فرويد » أثر كبير في الاحتفاظ بمفهوم الذات من الانقراض . ومنذ الحرب العالمية الثانية أصبح هذا المفهوم حجر الزاوية في بعض نظريات الشخصية ومن أظهرها نظرية « روجرز » التي ترى أن الذات صيغة أو وحدة منظمة من صفات الشخص وقدراته واتجاهاته وقيمه

وأهدافه ومثله .. كما يدركها هو نفسه ويشعر بها . كما تبدو له ، وحسب ما يفرغه عليها من دلالة ومعنى ... وبعبارة موجزة فالذات هي (فكرة الشخص عن نفسه) (أنظر ص ١٣٠)

• وهنا نسارع إلى القول بأننا ذكرنا في أكثر من موضع من هذا الكتاب إن الإنسان لا يستجيب للظروف والمواقف كما هي عليه في الواقع (المحيط) بل كما يدركها « ويشعر بها (المجال) » وفرقنا بين البيئة الواقعية والبيئة السلوكية أو السيكولوجية . فليس المهم هو الظروف والمواقف بل كيفية إدراك الفرد لها . وقلنا إن هذا مبدأ من أهم المبادئ التي يجب أن تراعى في تفسير السلوك .

وفكرة الشخص عن نفسه عامل بالغ الأثر في توجيه سلوكه « فهي التي توجهه في اختيار أعماله وأصدقائه ومهنته وزوجته وملابسه والكتب التي يقرأها والأماكن التي يرتادها ، كما توجهه في رسم مستوى طموحه .. وقد تكون الفكرة التي يكونها الشخص عن نفسه ناقصة أو خاطئة أو تختلف عما هي عليه في الواقع ، لكنها تظل دائماً عاملاً حاسماً في توجيه سلوكه . فالشخص الذي يحسب نفسه غير ذكي يتحاشى الأعمال التي تتطلب مستوى عالياً من التفكير والتقدير .. والذي يشعر أنه مكروه يتحاشى الأعمال التي يختلط فيها مع الناس .

وقد اتخذ روجرز من فكرة الشخص عن نفسه النواة الرئيسية للشخصية والسلوك . وتكون فكرة الشخص عن نفسه منذ عهد مبكر من طفولته نتيجة تفاعله المستمر مع بيئته الاجتماعية : استحسان والديه أو استهجانهم لسلوك الطفل وما يعطيه مركزه في الأسرة من امتيازات أو يحرمه منها ، وكذلك من إختلاطه بأثرابه وزملائه ومقارنته نفسه بهم مما يكشف له عن نواحي الضعف والقوة في نفسه . ثم تنمو هذه الفكرة وتتضح بتقدم الفرد في العمر وإزدياد خبراته العملية وصلاته الاجتماعية ، كما تعبرها أثناء هذا النمو أزمات وصعوبات تضطر الفرد إلى تحويلها بقدر قليل أو كبير . فالطالب

المجتهد الذى يرسب فى مادة يتقنها ، أو الزوج الذى يخدع فى زوجته بعد عشرة طويلة .. قد تؤدى به هذه الصدمة إلى ترزعزع ثقته فى نفسه « بل وفى الناس جميعاً .

غير أن روجرز لا يعتقد أن فكرة المرء عن نفسه هى القوة الوحيدة التى توجه سلوكه ، بل هناك الدوافع الفسيولوجية والدوافع والخبرات اللاشعورية التى يقصمها الفرد عن حيز شعوره لأنها تهدد ذاته وتتعارض مع فكرته عن نفسه كالرغبات الجنسية أو العدوانية المحظورة .. فإن حدث توافق وانسجام بين الذات وهذه القوى مضت الحياة النفسية سهلة ميسرة « أما إن دب الصراع والتعارض بينها كان هذا سبيلاً إلى سوء التوافق والاضطراب النفسى .

ذلك أن الصراع يولد التوتر والقلق مما يجعل الفرد يستغيث بالحيل الدفاعية والمعروف أن هذه الحيل وسائل خادعة أى يخدع بها الفرد نفسه والناس ، ويفر بها من مواجهة الواقع بأسلوب النعامة التى تدفن رأسها فى الرمل ، كما أنها تقيه من معرفة عيوبه ونقائصه ونياته الذميمة فتبقى له على احترامه لنفسه . أما إن أسرف الفرد فى استخدامها شوهت فكرته عن نفسه ، وعاقته عن الاستبصار فيها ، وأثرت فى صلاته بالآخرين تأثيراً ضاراً .. فإن عجزت الذات أن تحمى نفسها مما يواجهها من تهديد نفسى شديد اختل توازن الفرد وانهار أى تحطمت وحدة الذات .

أما العلاج فيتلخص فى إعادة تنظيم الذات وتعديلها بحيث تتغير وجهة نظر الفرد وشعوره نحو نفسه ونحو العالم بما يساعده على التكيف ورؤية العالم بعين أخرى يجد فيها سعادته . أى أن العلاج يستهدف زيادة (قوة الذات) أى زيادة قوة الشخصية وتماسكها . فبعد أن كان يظن الفرد أنه عاجز أو فاشل أو منبوذ أو مقعد أو مسلوب الإرادة أو لا يصلح لشيء .. يصبح أكثر ثقة بنفسه واعتماداً عليها وأقل خوفاً وإرتياباً فى الناس .

والمسلمة الأساسية للعلاج عند روجرز هى أن الإنسان مهما كانت مشكلته فإن لديه القوة والقدرة على تغيير ذاته أى التغلب على مشكلته بنفسه. هذه القدرة تتفتح وتبرز حين يتيح المعالج للمريض جواً سمحاً « أى لا يشعر

فيه المريض بأى تهديد لذاته « في هذا الجو يستطيع المريض أن يعبر عن مشاعره الحقيقية ، وأن يخرج من اللاشعور إلى الشعور تلك الخبرات المؤلمة الخافية التي لا تتفق مع فكرته عن نفسه والتي تسببه له القلق وهذا يؤدي به إلى إعادة النظر في هذه الفكرة وتصويبها ، وإلى اختفاء الصراع والتوتر والقلق.

العلاج السلوكي Behavior Therapy

نوع من العلاج يقوم على تعاليم «بافلوف» والمدرسة السلوكية ، تلك التعاليم التي ترى أن اعراض العصاب ما هي إلا عادات سيئة اكتسبها الفرد عفوا عن طريق مبادئ التعلم . فيكون العلاج هو استئصال هذه العادات « وتزويد الفرد بعادات أخرى . وبعبارة أخرى فالأعراض العصبية استجابات شرطية انفعالية وحركية . فالخوف الشاذ من الظلام أو من قط أو كلب ماهو إلا استجابة خوف شرطية بسيطة « والأعراض الوسواسية استجابات اكتسبها الفرد للتخفف من القلق . ومتى تكونت هذه الاستجابات فانها تميل إلى أن تثبت وتكرر وفق مبدأ للتدعيم ، لأنها تخفف القلق ، كما تميل إلى أن تعمم ، أى أن تثيرها مثيرات ومواقف أخرى شبيهة بالموقف الأول—فنن لدغة ثعبان خاف من الحبل . وقد دلت الدراسات التجريبية على أن ظاهرة «تعميم» المثيرات أكثر شيوعاً بين العصبيين منها بين الأسوياء .

هذه هي قصة نشأ العصاب فالأعراض العصبية لا تنشأ عن عقد نفسية طفلية أو عن صراعات ودوافع لاشعورية . بل إن العرض هو المرض نفسه « وزوال العرض يعنى زوال المرض عن طريق عملية «الانطفاء» . لذا فالعلاج السلوكي لا يفتش في ماضى المريض بحثاً عن صدمات انفعالية ولا يلجأ إلى تحليل الأحلام أو الهفوات أو أعراض المرض كما يفعل التحليل النفسى بل يرى أن هذا كله لاداعى له ولا قيمة له في العلاج . وللعلاج السلوكي طرق كثيرة منها الإشراف التقليدي والإشراف الإجرائي ، والكف المتبادل والممارسة السلبية .. إنه نوع حديث من العلاج دعا اليه وروج له كل من «ولبه» Wolpe (١٩٥٨) ، «وأيزنك» Eysemek (١٩٦٠) .

لقد ذكرنا من قبل ، مثالين للعلاج السلوكي أحدهما علاج طفل يخاف خوفاً شاذاً من الأرنب ، عن طريق الاستئصال الشرطي (أنظر ص ٢٣٩) والثاني هو استئصال عادة التدخين عن طريق الممارسة السلبية (ص ٢٩٣). واليك مثالا آخر لعلاج التبول اللاإرادي عند الأطفال عن طريق الاشراف التقليدي الذي ينص على أنه إن اقترن مثير غير فعال - كالجرس في تجارب «بافلوف» - بمثير فعال - كتقديم الطعام للكلب - استمد الأول قوة الثاني. إن الطفل الذي يتبول لا إرادياً في غير سنه، إنما يفعل ذلك لأن المثيرات التي تصدر عن توتر مثانته ليست من القوة بحيث توقظه من النوم قبل التبول. أى أنها مثيرات غير فعالة. فهل نستطيع عن طريق الاقتران الشرطي أن نجعلها مثيرات فعالة، أى نستطيع أن نوقظ الطفل؟ لقد ابتكر «هورر» Mowrer طريقة تتخلص في أن ينام الطفل على مرتبة بداخلها أسلاك كهربية من شأنها أن تقرع جرساً كلما ابتلت المرتبة. والجرس هنا مثير فعال أى يستطيع أن يوقظ الطفل. ثم يطلب إلى الطفل أن يهب من نومه ويذهب إلى الحمام فور سماعه الجرس سواء كانت به حاجة أو لم تكن به حاجة إلى المزيد من التبول. وبتكرار هذا عدة ليال يستطيع التوترات الضعيفة لمثانته والتي تسبق الجرس مباشرة أن توقظه قبل أن يذق الجرس.. ويصرح الكثيرون ممن استخدموا هذه الطريقة أنها أتت بنتائج باهرة « بل يؤكد مبتكرها أن نجاحها كان ١٠٠٪ ».

الكف المتبادل : كان «ولبه» أول من طبق هذه الطريقة في علاج الاضطرابات العصبية الخطيرة عند الراشدين .. ويتلخص الاستئصال الشرطي هنا في إثارة استجابات تتعارض مع القلق وتكفه. من هذه الاستجابات المضادة للقلق : الأكل ، وارتخاء العضلات ، وتوكيد الذات وغيرها. لقد سبق أن أشرنا إلى أن الأكل من الحيل الدفاعية لخفض القلق « فالشره كثيراً ما يكون دليلاً على وجود قلق. ولنفرض أننا نريد أن نعالج طفلاً يخاف خوفاً شاذاً من قط أو كلب .. هنا نضع الحيوان في قصص أو بعيداً عن الطفل، ثم نقدم للطفل وهو جوعان طعاماً يحبه كالشيكولاته ، هنا تثور لديه

استجابتان متعارضتان هما الخوف من الحيوان والتلذذ من الأكل . غير أن الاستجابة الثانية أقوى من الأولى لأن الحيوان مقيد أو بعيد . لذا فهي تكفيها بالتدريج .

وتوكيد الذات كثيراً ما يكون استجابة تتعارض مع القلق وتكفه . فمن الناس من يعجز عجزاً بالغاً عن التعبير عن غضبه واستيائه تعبيراً مناسباً ، فإن انتقده أحد شعر بأن كبرياءه قد جرح واستجاب لذلك بالتجهم والعبوس أو بسورة من الغيظ ، وهي استجابة تشير إلى قلقه وقلته حيلته . وقد يكون عجزه هذا نتيجة لتربيته السابقة التي كانت تحرم عليه الرد على الكبار أى تثير في نفسه القلق إن فكر في الرد عليهم . وبعبارة أخرى فالقلق هنا يكف التعبير عن الغضب والاستياء . ومن ثم فلنا أن نتوقع أننا لو شجعناه على التعبير عن استيائه فإن هذا التعبير يكف مالم يديه من قلق إلى حد ما . وقد يصعب هذا على المريض في أول الأمر . لكنه يسهل تدريجياً بالممارسة . وهنا يبدو الكف المتبادل (١) واضحاً . فالقلق كان يكف المريض عن التعبير عن غضبه ، فإذا بهذا التعبير قد أصبح يكف ما لديه من قلق .

ويلاحظ أن العلاج السلوكي يقترن عادة بتقليل حساسية المريض (٢) تدريجياً للمواقف التي تثير قلقه بتكرار تعريضه لها في صور خفيفة غير عنيفة ... فالقط يقدم إلى الطفل أولاً وهو بعيد أو هو محبوس ، ثم يقترب منه رويداً رويداً ، والخائف من التعبير عن استيائه يدرّب على هذا التعبير في مواقف مختلفة تزداد بالتدريج شدة من حيث أثارها للقلق .

ونوجز ما تقدم فنقول إن العلاج السلوكي يقوم على دعامتين هما :

١ - الاستئصال الشرطي .

٢ - تقليل حساسية المريض تدريجياً للمواقف المؤلمة السابقة وذلك بمواجهة الموقف في صراحة ، أو تذكره ، أو التعبير عنه باللفظ . أو فهمه

Desensitisation (٢)

reciprocal inhibition (١)

وتمثيله أى إدماجه فى الشخصية ادماجاً تاماً حتى لا يظل بعض نواحيها غريباً عنها ، أو ربط الخبرات المؤلمة بخبرات جديدة سارة .

ويقول الممارسون لهذا النوع من العلاج - كما قال من سبقوهم بضروب أخرى من العلاج - أنه نجح فى علاج كثير من الحالات ، غير أن أغلب المحدثين من المعالجين النفسيين لا يرون أن علاج الأمراض النفسية من السهولة بهذا القدر . وذلك دون أن ينكروا أثر التعلم فى نشأة الأعراض . فالمقرر المعروف فى كل من الطب البدنى والنفسى أن علاج الأمراض وحدها دون علاج الأسباب لا يفيد . من ذلك مثلاً أن أعراض الهستيريا يمكن إزالتها بالتنويم المغناطيسى ، وأن كثيراً من المخاوف الشاذة يمكن إزالتها بالاستئصال الشرطى . غير أننا إن لم نهاجم أسبابها الكامنة فى بناء الشخصية ظهرت الأعراض مرة أخرى أو ظهرت أعراض عصبية أخرى لتتقى المريض وتدفع عنه غائله القلق من مشاكل الحياة وأزماتها . وهذه هى وظيفة الأعراض وفائدتها .

ثم إن العلاج السلوكى ينظر إلى الإنسان كأنه يعيش فى فراغ ، يعتبره منفصلاً عن ماضيه ، منفصلاً عن يعيش معهم من الناس ، وهذا يعنى أن الأعراض العصبية لاتحمل دلالة أو معنى ، وأن ما نخرجه الإنسان فى صلاته الاجتماعية من سعادة أو شقاء ، لا أثر له ولا معنى ولا دلالة .

* * *

وهناك أساليب خاصة للعلاج النفسى منها العلاج بالإنحاء . والعلاج باللعب ، والعلاج بالعمل ، والعلاج الجماعى ، وسنقتصر على ذكر اثنين منها .

العلاج بالإنحاء :

يستخدم العلاج بالإنحاء فى حالة يقظة المريض أو هو فى حالة نوم مغناطيسى لبث أفكار سليمة فى نفسه أو بأن حالته ستتحسن بكل تأكيد . ويرى كثير من المعالجين أن الإنحاء طريقة عقبة فى العلاج لأنه لا يتيح للمريض الاستبصار فى حالته ، ولأنه يهاجم أعراض المرض لا أسبابه . ويرى آخرون أن الإنحاء يعين على تحرير المريض من بعض معتقداته الخاطئة فالهستري المصاب بشلل فى ساقه يعتقد أنه لا يستطيع المشى . ومادام يعتقد

هذا فلن يستطيع المشي فالذى يقعده عن المشي هو اعتقاده هذا ، وربما كانت رغبته كذلك . والواقع أنه يستطيع المشي لولا هذا الاعتقاد . والدليل على ذلك أنه لو تحرر من اعتقاده الفاسد تسنى له أن يمشي ، والايحاء كفيلا بتحرير من اعتقاده هذا. كما يرون أنه كبير النفع في علاج بعض الحالات الخفيفة التي لا يكون فيها أصل الاضطراب بعيد الغور ، وفي علاج متاعب الحياة اليومية التي تسبب القلق والإنقباض والأرق . هذا إلى ماله من قيمة كبيرة في تهدئة الاضطرابات السيكوسوماتية البسيطة كالصداع العصبي الذي ينشأ عن القلق والذي يمكن شفاؤه في بضع دقائق عن طريق الاسترخاء والايحاء .

العلاج الجماعي group therapy :

هو علاج حالات سوء التوافق في موقف جماعي « أى أنه علاج يستغل ما يقوم به أفراد الجماعة من تفاعل وتأثير متبادل له أثر في تغيير سلوكهم ونظرتهم إلى الحياة وإلى أعراضهم . وقد ذاع استخدام على نطاق واسع إبان الحرب الأخيرة لازدياد حالات اضطراب الشخصية وقلة عدد المعالجين النفسيين . ويستخدم الآن لعلاج الأطفال المشكلين عن طريق اشتراكهم في جماعات اللعب والنشاط الحر » ولعلاج العصبيين وبعض حالات الفصام ، كما اتضح أنه يفيد بوجه خاص في علاج الاضطرابات الانفعالية والسيكوسوماتية ومشكلات الحياة العائلية والمهنية والمشكلات الجنسية وادمان الخمر وتوثيق العلاقات الانسانية في ميدان الصناعة ، لكنه لا يستخدم في الاضطرابات العصبية الخطيرة .

ومن صور هذا العلاج أن يشترك عدد من المرضى — بين ١٠، ١٥ — من تشابه أعراضهم وسماتهم الشاذة في مناقشات جماعية تعقد عدة مرات أسبوعياً وتلعب دور حول مشكلاتهم ومشاعرهم في جو سمح وتحت قيادة مشرف يحرص على ألا يحتكر المناقشة بل يشجعها . وقبل المناقشة يعقد هذا المشرف المعالج مقابلة شخصية مع كل واحد منهم لأخذ فكرة عن نوع متاعبه « ثم يحضر المناقشة على ألا يتخذ فيها دور الرئيس الرسمي مصدر السلطة والتوجيه

بل يقوم بحث كل واحد منهم على التعليق أو تأويل متاعب الآخرين .
ولهذا العلاج أثر نفسى ذو قيمة إذ فيه مجال كبير لانطلاق الانفعالات
واسقاطها على أعضاء الجماعة . وحين يرى المرضى متاعبهم ومشاكلهم ليست
وفقاً عليهم بل يشاركونهم فيها غيرهم من الناس ، لاتعود هذه المشاكل مصدر
ازعاج وتنغيص لهم . بل يصبح ذلك عاملاً يقوى شعورهم بالانتماء
إلى الجماعة وثقتهم فيها وتوحدتهم بها . وهذا الشعور يكون سنداً عاطفياً
للمريض يعينه على الاستبصار فى نفسه وفهمها .
ويعتبر هذا العلاج اليوم من أهم طرق العلاج النفسى .

١٣ - أثر العلاج النفسى

يتوقف أثر العلاج النفسى على نوع المرض وشدة وطول مدة الإصابة
به ، كما يتوقف على سن المريض وجنسه . وقد ثبت أنه وسيلة نافذة
فى علاج كثير من حالات العصاب والاضطرابات السيكوسوماتية . فيه
يتحرر المريض من القلق الجاثم على صدره ، ومن مشاعر النقص والذنب ،
ومن شعوره بأن الحياة لا طعم لها . وبه يتخفف مما يحمل من كراهية وعدوان
وتعصب ، ومما يتسم به من اندفاع وتهور . وبذا يصبح أقرب إلى التسامح
وسعة الصدر والتعاون والايثار . وبفضله يتخلص من ضروب الكف والتعطيل
التي تشل نشاطه العقلى والاجتماعى والجنسى وتجعله عاجزاً عن الانتاج
والاستمتاع بالحياة وعن أن يفصح عن عدوانه فى المواقف التي كان يخاف
من الافصاح فيها عنه .. وعن طريق العلاج النفسى أبصر الأعشى ومشى
المقعذ المستترى وزالت قرحة المعدة إلى غير رجعة .

والعلاج النفسى لا يؤدي فقط إلى إراحة المريض من وطأة آلامه
وأعراضه ، بل هو إلى هذا يزيد من قدراته على تحمل صدمات الحياة
وشدائنها أى أنه يرفع «وصيد الاحباط» عنده . فهو من هذه الناحية بمثابة
عملية «تبليد» تقلل من حساسيته الشديدة لعيوبه الشخصية ونقائصه الاجتماعية
أو لوخز ضميره الصارم . هذا فضلاً عن أنه يعين الفرد على مواجهة

مشاكله بطرق أجدى وأنفع ، واستغلال امكاناته على وجه أفضل »
وتعديل مستوى طموحه بما يتناسب مع مستوى اقتداره » وتغيير نظريته
إلى الناس وإلى نفسه ، فيجعله أكثر اعتماداً على نفسه فى اتخاذ قراراته
وحل مشاكله . وأكثر ثقة بنفسه فى التعامل مع الناس .

العلاج بالعقاقير :

لقد كان علاج الفصام يقتصر على الصدمات الكهربائية بالمنح ، ويتلخص
فى تمرير تيار كهربى ضعيف بالرأس مما يسبب للمريض تشنجات خفيفاً تعقبه
فترة اغماء وجيزة . أما اليوم فقد حلت العقاقير المهدئة مع العلاج النفسى
محل الصدمات إلى حد كبير . فإن استطاعت هذه العقاقير انتزاع المريض
من عالم الخيال وردده إلى عالم الواقع أمكن استخدام عدة طرق للعلاج
النفسى معها لأنه يصبح من الممكن مناقشة مشاكله معه ومعونته على مواجهتها
بصورة واقعية .

أما حالات الهوس والاكتئاب العنيفة فلا تعود ترى اليوم فى المستشفيات
وذلك نتيجة لاستخدام العقاقير المهدئة والمضادة للاكتئاب . فإن لم تفلح هذه
العقاقير فى ضبط حالات الاكتئاب فغالباً ما تستخدم الصدمات الكهربائية
المتكررة التى تؤدى غالباً إلى التحسن . أما السبب فى هذا التحسن فغير
معروف .

وما يذكر بصدد هذه العقاقير ما ظهر من احصاء أمريكى حديث
أن ٧٠٪ أو أكثر من العصبيين تخف الأعراض لديهم بدرجة ملحوظة
باستخدام المهدئات أو مضادات الاكتئاب أو هما معاً ، وأن أغلب هؤلاء
استطاعوا أن يعملوا بكفاءة أكبر فى حياتهم . غير أن العلاج بالعقاقير
لا يتوقع منه أن يحل محل العلاج النفسى حين يتختم تغيير بناء شخصية
المريض ، أو تغيير ظروفه الاجتماعية التى تفجر المرض .

إن الفصامى الذى تخفى هلاوسه وهذائه بفضل العقاقير لا يزال
فصامياً فى صميم شخصيته . والعلاج النفسى هو الذى يساعده على تصحيح
اتجاهاته الخاطئة نحو نفسه ونحو الناس ، وعلى مواجهة مشاكله بطرق أجدى
ويزيد من ثقته بنفسه » ويساعده على تعديل مستوى طموحه .. إلى غير
ذلك مما لا تستطيع العقاقير .

الفصل الثالث

مبادئ الصحة النفسية

١ - الأعياء النفسية للحضارة الحديثة

من السمات البارزة للحضارة الغربية الحديثة شيوع القلق والحيرة والارتباك والارتباك بين الناس ، وذلك من أثر التغير الاجتماعي السريع الذى بدأه الناس فى الستين سنة الأخيرة . فقد شهد العالم حربين عالميتين تمخضت فى أعقابها هزات اقتصادية عنيفة ، واضطرابات فى العلاقات السياسية بين الأمم ، وانقلابات ثورية فى أشكال الحكومات ، وصراعات ثقافية وبيولوجية مختلفة ، وتقدم صناعى تكنولوجى لم يسبق له مثيل . وبعبارة أخرى لقد مر الناس بألوان شتى من الأزمات والتجارب القاسية . ومن المعروف أن مراحل الأزمات مراحل تغير عنيف فى معتقدات القوم واتجاهاتهم النفسية ، لأن المعتقدات والاتجاهات المألوفة لا تعود تكفى فى أوقات الشدائد للتمشى مع سلوك الناس وعاداتهم فى حياتهم اليومية . ومما زاد الأمر تعقيداً أن هذا التغير كان سريعاً متلاحقاً لم تستطع أن تسايره قدرة الانسان على التوافق للجديد . ومن ثم لم تكن سرعة التغير أقل إشكالا من التغير نفسه .

ومن ناحية أخرى فالمجتمعات المتحضرة الحديثة (١) تزداد بمرور الزمن تعقيداً وهذا من شأنه أن يخلق لها مشكلات جديدة منها إزدباد الاحتكاك بين الناس ، واحتدام الصراع بينهم فى تعاملهم الاجتماعى والاقتصادى إذ يتناحرون على إرضاء حاجاتهم المادية والنفسية وعلى الدود عما يعترض هذا الإرضاء من موانع وعقبات . ومن ثم اشتد العدوان وزاد خوف الإنسان من الإنسان ومن الفشل . وأصبح الناس حيرى تمزقت نفوسهم

(١) ينصب كلامنا هنا على المجتمعات الرأسمالية ، وذلك لقلة مالدنا من مراجع عن المجتمعات الاشتراكية .

بين الدعوة إلى التعاون والتكافل وبين هذا التنافس المرير . ولقد كان
للتقلاّب الصناعى الضخم فى الغرب أثره أيضاً فى خلق كثير من المشكلات
النفسية والاجتماعية كانت نتيجة لزيادة التخصص فى العمل ، وحشد المصانع
بالآلات والعمال ، والتغيرات التكنولوجية السريعة والتقلبات المنتظرة وغير
المنتظرة فى السوق العالمية ، وهجرة الناس من الريف إلى الحضر ، والبطالة ..

إن الحضارة الغربية الحديثة — كما يصفها كثير من علماء النفس
الحديث — حضارة تشعر الفرد بأنه منبوذ مهجور فى عالم يستغله ويغشه
ويخدعه « حضارة تشعر بالعزلة والعجز وقلة الحيلة فى جو عدائى يغشاه
من كل جانب . فقد شجعت التنافس المسعور بين الناس » وأضعفت الصلة
بين العامل وصاحب العمل ، وأوهنت روابط الأسرة « وزلزلت أركان
الإيمان » وجعلت كل إنسان يعيش لنفسه « فهى فى حملتها حضارة مادة
وهوس وسرعة وتوتر وضجيج . فلا عجب إذن أن اقترنت هذه الحضارة
باعتلال الصحة النفسية « واختلال الصحة الخلقية ، وذبوع الاضطرابات
السيكوسوماتية والجريمة والانتحار والخدرات والطلاق وغير ذلك من
المشكلات الاجتماعية . هذا إلى ما تزخر به من أفراد فقدوا سعادتهم واتزانهم
النفسى وغشيم اليأس والقنوط والتوجس والسخط وعدم الرضا بشئ .
ومن هنا بدت الحاجة ماسة إلى تحصين الإنسان ووقايته من شر هذه الحضارة
التي لم تزوده بأساس ثابت للطمأنينة والاستقرار « بل حفلت بالعوامل
التي تعطل النمو وتخنق الشخصية . وهكذا ولد علم الصحة النفسية . إنها
حضارة سمها الإنسان فأكلته .

٢ — علم الصحة النفسية

هو علم تطبيقى يستهدف مكافحة الاضطرابات النفسية والعقلية بمختلف
أنواعها وأشكالها ودرجاتها ، لا فى صورها العنيفة فحسب ، بل فى صورها
الخفية الشائعة بين الناس ، مضافاً إلى ذلك ضعف العقل ، وذلك بوقاية
الناس منها ، وتزويدهم بالمعلومات للمحافظة على صحتهم النفسية . ولما
ظهر أن العلاج المبكر لاضطراب ناشئ كثيراً ما يكون وقاية للفرد من

اضطراب مقبل خطير قد يستعصى على الشفاء شملت مناهج هذا العلم ناحية العلاج أيضاً « فن أساليب الوقاية لإزالة العوامل الاجتماعية التي تؤدي إلى سوء التوافق في البيت والمدرسة والمصنع والجيش والمستشفى والملاجئ والأندية وإصلاحات الأحداث . ومن وسائل الصيانة وتدعيم الصحة النفسية تنوير الناس وإسداد النصيح اليهم ومعاونتهم على مواجهة مشاكلهم وفهمها وحلها بطرق صحيحة وتعليمهم أساليب الكفاح الناجحة » ثم العلاج الذي لا يقتصر على الطرق النفسية فقط بل يتجاوزها إلى الطرق الطبية كذلك .

إنه حركة تربوية صحية تهتم بمشكلات التوافق جميعاً « لدى الاسوياء وغير الاسوياء » الصغار والكبار « الاذكياء والاغبياء » أصحاب الجسم السليم والمرضى ، وذوى العاهات ، الجانحين وغير الجانحين . فهي تستهدف معونة كل فرد وتدريبه على العيش السعيد المنتج في بيئته الاجتماعية .

وعلم الصحة النفسية يفيد من منتجات علوم النفس والتربية والاجتماع وكذلك علوم الاحياء والطب والطب النفسى . غير أن صلته وثيقة بوجه خاص بعلم نفس الطفل . فالاضطرابات الوظيفية توضع أصولها كما رأينا في الطفولة المبكرة ، وكذلك بعلم النفس الاجتماعى الذى يستهدف تحسين العلاقات الانسانية بين أفراد الجماعة « هذا إلى ما يفيد من علم النفس الصناعى الذى يرمى إلى حل المشكلات الصناعية حلا علميا إنسانيا يهتم براحة العامل وصحته وكرامته كما يهتم بزيادة إنتاجه .

أما الاجراءات العملية التى يقوم بها هذا العلم فأهمها :

- ١ - تنوير الآباء والامهات .
- ٢ - تنظيم المدارس بما يتمشى مع مبادئ الصحة النفسية .
- ٣ - نشر العيادات النفسية بمختلف أنواعها .
- ٣ - علامات الصحة النفسية

لا تعنى الصحة النفسية مجرد خلو الفرد من الاعراض الشاذة الصريحة ، العنيفة أو الخفيفة « والتي تبدو في صورة وساوس أو هلاوس أو توهمات أو

مخاوف شاذة ، أو في صورة عجز ظاهر عن معاملة الناس أو ضبط النفس . بل إنها حالة تتميز إلى جانب هذه العلامات السلبية بأخرى إيجابية ، موضوعية وذاتية : موضوعية أى يمكن أن يلاحظها الآخرون ، وذاتية أى لا يشعر بها إلا الفرد نفسه . من هذه العلامات :

١ - التوافق الاجتماعى : وهو قدرة الفرد على عقد صلات اجتماعية راضية مرضية : علاقات تتسم بالتعاون والتسامح والايثار فلا يشوبها العدوان أو الارتياح أو الاتكال أو عدم الاكتراث لمشاعر الآخرين .

٢ - التوافق الذاتى : ويقصد به قدرة الفرد على التوفيق بين دوافعه المتصارعة توفيقاً يرضيها جميعاً إرضاءً متزاناً . غير أن هذا لا يفيد أن الصحة النفسية تعنى الخلو من الصراعات النفسية ، إذ لا يخلو إنسان أبداً من هذه الصراعات ، إنما تعنى القدرة على حسم هذه الصراعات والتحكم فيها بصورة مرضية ، والقدرة على حل الازمات النفسية حلاً إيجابياً إنشائياً بدلاً من الهرب منها أو التويه عليها . وغنى عن البيان أن من ساء توافقه الذاتى تحتم أن يسوء توافقه الاجتماعى . والعكس صحيح . ففى الاكتئاب الذهائى الذى يبدو فيه سوء التوافق الذاتى على أشده ، يتضح سوء التوافق الاجتماعى بشكل ظاهر .

٣ - إرتفاع وصيد الاحباط : يقصد به قدرة الفرد على الصمود للشدائد والازمات دون إسراف فى العدوان والتهور أو النكوص أو استدرار العطف أو الرثاء للذات ...

■ - الشعور بالرضا والسعادة : أى استمتاع الفرد بالحياة : بعمله - وأسرته وأصدقائه ■ وشعوره بالطمأنينة وراحة البال فى أغلب أحواله . وهذا نتيجة طبيعية لتوافقه الذاتى والاجتماعى .

■ - الانتاج الملائم : يقصد بذلك قدرة الفرد على الانتاج المعقول فى حدود ذكائه وحبويته واستعداداته ، إذ كثيراً ما يكون الكسل والعقود والحمود دلائل على شخصيات هدتها الصراعات واستنفدت الكبت حيويتها .

٦ - الجهود البناءة : يقصد بذلك إسهام الفرد فى إحداث تغييرات

اصلاحية بناءة في بيئته . أى عدم رضوخه وامتناله المطلق لما يراه في جماعته من معايير وتقاليد فاسدة بالية ، على ألا يكون هذا صادرا عن رغبة في مخالفة العرف أو تأكيد الذات أو عن دوافع عدوانية مكبوتة .

لذا قد يكون الشخص المتوافق ثائراً على أوضاع المجتمع التي يرى ضرورة تغييرها . وهذا الصراع مع المجتمع قد يحول بينه وبين السعادة وراحة البال . بل هذا لا يننى أن يكون المتوافق عصائياً إلى حد ما . فكثير من المصلحين والثائرين والمبتكرين كانوا من معتلى الشخصية ١١ لكنه اعتلال لا يقطع الصلة بين الفرد والمجتمع قطعاً تاماً وإلا نبذه المجتمع .

والصحة النفسية حالة نسبية تتفاوت درجاتها باختلاف الافراد . وشرطها الاساسى تكامل الشخصية والنضج الانفعالى فيما عرض لنا أكثر من مرة على صفحات هذا الكتاب (١) .

٤ - تنوير الآباء والأمهات

لا شك في أن مهمة الوالدين اليوم أشق بكثير منها بالأمس . فقد زاد شعورهما بحسامة المسؤولية الملقاة على عاتقها ، كما اتسع نطاق هذه المسؤولية . فلم تعد التربية مجرد إطعام الطفل وتعويد الطاعة العمياء لما يقوله الكبار ، بل أصبحت تكوين شخصيات وتزويد الفرد بالأساليب الناجحة للكفاح في الحياة . هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى فقد أصبح الاطفال والمراهقون أكثر تحرراً وجرأة نتيجة لتعرضهم لمؤثرات خارجية لم تكن معهودة بالأمس كالاذاعة والسينما والتلفزيون والصحف وزيادة الاختلاط .. وهذا يتطلب مزيداً من الرقابة لحمايتهم مما قد تنطوى عليه هذه المؤثرات من نواح ضارة . وتتوقف معاملة الوالدين للطفل على عوامل شتى شعورية ولا شعورية ١١ منها إستعدادهما الفطرى ، ونوع التربية والثقافة التي نشأ عليها ، وما مر بها

(١) كثيراً ما يستخدم المصطلحات الآتية على أنها مترادفات : الصحة النفسية ، التوافق ، النضج الانفعالى ، قوة الإناء (ص ١٧٥ ، ١٦٨ ، ٥٠٢) .

من تجارب في مراحل النمو المختلفة ومبلغ توافقيها في الحياة الزوجية ونظرتها إليها . وقد يقال إن جهل الوالدين بأصول التربية الصحيحة عامل هام في سوء سياستها ومعاملتها لأطفالها ، غير أن الدراسات الكليينكية الحديثة بينت أن «النضج الانفعالي» للوالدين أخطر العوامل جميعها في تنشئة الاطفال . فالاب والام لا تعنيها ثقافتها السيكولوجية وعلمها بشروط التربية السليمة إن لم يكن لديها قدر كاف من النضج الإنفعالي يعينها على إحتمال أعباء الأبوة وتكاليقها وتبعاتها وواجباتها وما تتطلب من تضحية وإنكار للذات ورفق وحزم وحب جواد غير أناني أى حب يعطى ولا يأخذ .

بعض ورطات الوالدين :

كشفت البحوث الحديثة في علم النفس أن الآباء والامهات كثيراً ما يتخذون من أطفالهم كباش فداء وهم لا يشعرون ، بل كثيراً ما يتخذونهم مسارح يمثلون عليها ما يكابدونه أنفسهم من صراعات وعقد نفسية . وغالباً ما يكون الدافع في معاملة الأطفال لإرضاء حاجات شعورية ولاشعورية لدى الوالدين قبل أن يكون مصلحة الطفل وقد رأينا من دراسة — الحيل الدفاعية — أن الوالد المهمل يتهم أولاده بالاهمال ويؤاخذهم عليه . وكذلك الوالد الكسول أو المقصر . كما رأينا كيف يصب الوالد المضطهد في عمله جام غضبه عليهم « وكيف يقحم الوالد الذي حرم من دراسة معينة أو مهنة معينة ... كيف يقحم ابنه فيها بالرغم من عدم ميله أو إستعداده .. وكيف تكون العناية الزائدة والتلهف الزائد على الطفل رد فعل على كراهية مكبوتة للطفل . بل قد يكون مصدر هذه العناية الزائدة دوافع أنانية خالصة كإرضاء غرور الأم « أو رغبة عارمة في السيطرة لديها ، أو لأنها لاتملك هواية أو مسلة غيره ... ومن الآباء والامهات من يجهد في الاستحواذ على كل حب طفله له ، فلا يطيق أن يتجه الطفل ببعض حبه إلى شخص أو شيء آخر . وأكبر الظن أن يكون أمثال هؤلاء قد حرموا من الحب والعطف ابان طفولتهم . بل إن رغبة الأم الشاذة في التملك قد تحملها على التدخل في كل شئون طفلها بما يشعره أنه لا يمكن أن يستغنى عنها . وها هو ذا رجل لا يريد أن ينجب أكثر من طفل واحد ، ويصر على ذلك إصراراً يبرره بأن تحديد

النسل خير طريقة لتربية الأطفال . غير أن التحليل النفسى دل على أن لديه رغبة قديمة دفينية فى أن يكون وحيد أمه . وقد اتخذ من طفله وسيلة لتحقيق هذه الرغبة فتقمص شخصية أمه وأخذ يدلل أبنه على غرار ما كان يرجو أن تدله أمه هو ... أى أن الغرض من تحديد النسل لم يكن مصلحة الابن ، بل حاجة الأب إلى تحقيق رغبته الطفلية اللاشعورية .

أما الوالد العصابى ، أو مضطرب الشخصية « فحتى إن كان يعرف الطرق الصحيحة للتربية « فهو يتساهل حين يجب الحزم ، ويتهاون حين يجب التشدد ، ويقسو ويشدد لأموور تافهة ، ويكثر من الشكوى والهياج والتأنيب والسخرية « ويكون عقابه أقرب إلى الانتقام منه إلى الإصلاح والتهديب « وليس للتسامح وسعة الصدر مجال كبير فى نفسه إزاء أولاده « هذا إلى تذبذبه وعدم ثباته فى معاملتهم فاذا به اليوم يعاقب على ما كان يثيب عليه بالأمس ، وليس يبعد أن يغار من ميلاد طفل جديد له ، وأن يضيق بمطالب أطفاله من زوجته « أو يهاجم كل من يحاول أن يستحوذ على حب أطفاله له (١) . وبعبارة موجزة فالجو الذى يخلقه مثل هذا الوالد فى البيت — أباً كان أو أمّاً — ليس جو أمن واستقرار .

أسس التربية السليمة :

من نافلة القول أن نذكر أن «العطف» هو ذلك الجو الجميل الذى يجب أن يحاط به الفرد فى غضاضة عمره . فهو الموازن الطبيعى للضعف الذى يشعر به كل صغير حيال الكبير . ولكى نعطف على الطفل ونحبه بالرغم مما قد يكون به من عيوب يتعين علينا أن نفهمه ، ولكى نفهمه يجب علينا أن نعرفه . ومعرفة الطفل تتضمن أشياء كثيرة من أهمها :

(١) من الخصائص البارزة لسلوك العصبيين ظاهرة «مركزية الذات» التى قدمنا أنها تطبع سلوك الأطفال . فالعصابى يشغله مايكابه من مشاعر القلق والنقص وقلة الحيلة وفقد الثقة بالنفس . يشغله ذلك عن الإحساس بمشاعر الغير وحاجاتهم ومصالحهم والتعاون معهم مما يفسد صلاته بالناس جميعاً حتى أقربهم إليه (أنظر ص ٥٢٧) .

١ - معرفة دوافعه وحاجاته الأساسية وما يترتب على إجاباتها وكتبها من أضرار .

٢ - معرفة منطقته الخاص وطريقة تفكيره الخاصة « ونظرته الخاصة الينا وإلى العالم الذي يحيط به .

٣ - هذا إلى معرفة ما تنطوي عليه مرحلة الطفولة من أهمية وخطورة في حياة الفرد كلها وفي تشكيل مصيره النفسي . وقد اتضح لنا في أكثر من موضع مما سبق أثر هذه المرحلة في تعيين شخصية الفرد وطبعها بطابعها الخاص « وتوجيهها إلى الصحة أو إلى المرض . فلنبادر دون تسويق بغرس ما يمكن غرسه من اتجاهات وعادات صحية وخلقية « ولنبادر دون تسويق أيضاً بعلاج ما قد يبدو لدى الطفل من مشكلات سلوكية وخلقية خشية أن تثبت وتستعصى على التغيير إن تركت ليعالجها الزمن : من هذه المشكلات نوبات الغضب والغيط كلما ارتطم بمشكلة أو فزعه من بعض الأشياء والحيوانات غير الضارة ، أو سرقة أشياء نافهة لا حاجة له بها ، أو دأبه على إيذاء إخوته وزملائه ، أو نزوعه إلى التمارض كلما صادفه موقف صعب « أو لإسرافه في التبرير كلما سئل عن ذنب أتاها أو عمل قصر في أدائه ، ومن المشكلات التي لا يهتم بها أغلب الآباء مع أنها قد تكون علامات على تأزم نفسي شديد لإسراف الطفل في الانطواء على نفسه وما يصاحب ذلك من خجل شديد وإسراف في أحلام اليقظة « وعزوفه عن اللعب مع غيره .

وليدكر الآباء والأمهات أن لهم مهمة مزدوجة . فهي لا تتلخص في مجرد الابتعاد عن القسوة والتخويف والتدليل أو الإهمال أو التقلب في معاملة الطفل بل تتجاوز ذلك إلى تزويده بالأساليب الناجحة الواقعية للكفاح في الحياة ومعاملة الناس ، ومن أهمها : كيف يعتمد على نفسه ، وكيف يضبط انفعالاته ، وكيف يسوس دوافعه العدوانية إزاء ضروب الفشل والإحباط والحربان .

غير أن معرفة الطفل لا تكفي وحدها لحسن سياسته ومعاملته « بل لا بد لذلك أيضاً من أن يعرف الوالدان نفسيهما وحبذا لو تسنى لهما أن يعرفا مختلف

الدوافع التي تحركهما إزاء أطفالهما « ومختلف الحيل الدفاعية التي يلجأ إليها .. وقد يكون للوالدين العذر في معاملة أولادهما معاملة ضارة أو غير رشيدة « لكن معرفتهما الدوافع التي تحركهما تساعد هما على التحكم فيها . فالشعور بالدافع يتيح للفرد فرصة لقمعه أو تحويل السلوك الصادر عنه ، أو إرجاء تحقيقه ، أو إرضائه بطرق أفضل ، أى يجعل الفرد مستعداً لمواجهة السيطرة عليه يدل أن يكون أسيراً له .

الاستشفاف الوجداني : Empathy

لو استطاع كل والد أن يضع نفسه موضع أولاده لتسنى له أن يرى الأمور من وجهات نظرهم « وأن يدرك أحوالهم النفسية ، وأن ينفذ إلى مشاعرهم وحاجاتهم وآلامهم ومتاعبهم ، ولتسنى له فوق ذلك أن يشعر بوقع سلوكه في نفوسهم فيعدل له إن كان منافراً أو بغيضاً . هذه القدرة على «الاستشفاف الوجداني» تعين الوالد على أن يستشف ماتحت السطح من مشاعر يخفيها الولد فيبدو هادئاً في ظاهره وإن كان باطنه مرجلاً يغلي ، كما أنها تعينه على أن يدرك أن ما يبدو سخيلاً في عينه قد يكون عميق الأثر في أعين أولاده « وفي هذا ما يحول دون الوالد أن يحاسب أولاده كما يحاسب الكبار ، أو يقول سلوكهم في ضوء دوافعه هو .

معاملة المراهق :

مما يشكو منه المراهق المعاصر — وكذلك الفتاة المراهقة — أنه يعيش غريباً وسط أناس لا يفهمونه ، ويتحكمون فيه دون أن يوجهوه . ومما يشكو منه أيضاً تلك القيود التي تحد من حريته في إبداء الرأي والتصرف دون رقيب وربما كان أكثر ما يغيظه أنه لا يستطيع أن يفضى بمشكلاته لوالديه لانعدام الثقة المتبادلة بين الطرفين ، أو لعدم اهتمام الوالدين . الواقع أن المراهق يرحب بالمعونة والاقتراحات والنصائح حين تصدر ممن يثق فيهم ويحترمهم ويود أن يرى في والديه صديقاً يلتمس مشورته ويؤج اليه بأسراره ومشاكله ، ويستمد منه العون في ساعات الضيق . إنما يؤذى نفسه أن يجد والديه لا يكثران

أو يعرضان عنه أو يتحكمان فيه أو يتناولانه بالنقد واللوم دون أن يقدموا إليه توجيهات إيجابية خاصة فيما يتعلق بمتاعبه الجنسية ، وفكرته عن نفسه ، ومركزه الاجتماعي المتغير .

فمن واجبات الوالدين في هذه المرحلة أن يفسحا صدرهما إلى ما يعتلج في نفوس الشباب من شكوك وشبهات وأسئلة محيرة بدل أن يصدوهم عنها صدىً أو يقفا عند مجرد اللوم والاندثار . فالحقول المفتوحة تنفر من القسر والزجر لكنها تقبل الاقتناع والمجادلة بالحسنى وعليها ألا يفرضا تقاليد عصرهما ومثله بخلافهما وبالقوة على جيلهما وحذا لو تنازلا على شيء من نفوذهما التقليدي نكي يعينا المراهق على «عملية القطار النفسي» (١) ، وليذكرا أن الهفوات والزلات بعض ضرورات مراحل التطور ، خاصة بعد الحرمان الطويل والضغط العنيف ... حتى إذ ما ألف الشباب الحرية ومارسها واستشعر لذتها تسنى له أن يفرق بين الحرية والفوضى ، بين الاحترام والتطاول ، بين التبجح وابداء الرأي ، بين ماله من حقوق وماعليه من واجبات ، بين الأخلاق والقيود ، بين التحضر والتحلل ..

ومما يخفف من قلق المراهق وارتباكته ويزيد من ثقته بنفسه ويساعده على تكوين أفكار صحيحة عن الحياة التي يعيشها .. إشراكه في مجتمعات الكبار

(١) القطار النفسي للمراهق هو تحرره من سيطرة الروابط العاطفية القديمة التي تربطه بالأسرة فتكون عائقاً في سبيل نموه الطبيعي واستقلاله الذاتي ، فالمراهق غير المفلطح لا يزال يعتمد على والديه في حل مشاكله وفي حمايته من العالم وحتى في الترويح عن نفسه . وقد لا يطيق السفر والاغتراب والفرقة التي تحتمها الحياة الزوجية . والقطار لا يعني ترك بيت الأسرة أو قطع الصلة والترحال بالأبوين ، أو تحدى السلطة المشروعة لهما ، بل يعني تحرر المراهق من إكثاله العاطفي عليهما . وغير المفلطح لا يصلح أن يكون زوجاً أو أباً لأنه لا يزال طفلاً يأخذ ولا يعطي على أن أخطر عواقب عدم القطار هو (التواكل) فينتظر الزوج من زوجته ، والمرؤس من رئيسه ، والمواطن من حكومته ، ما كان يتطلبه الطفل من أمه .. والقطار عسير على بعض الآباء والأمهات إذ قد يمز عليهم أن يتخلوا عن نفوذهم وأن يصبحوا مجرد آباء وأمهات ، خاصة أولئك الذين ركزوا ميولهم جيماً حول الأطفال دون أي شيء آخر . بل قد يصل الأمر ببعض الأمهات إلى إقامة الصنوبريات في سبيل القطار ، عامدات أو غير عامدات ، كأن توحى الأم إلى أبنائها بأنه لن يجد امرأة تنى به مظهرها أو قتالاً للأمر لا شعورياً فتسقط صريخة مرض يضطره إلى البقاء بجانبها !.

واتاحة الفرص له للافصاح عن آرائه ومناقشته فيها ، ولنذكر أن من أسباب مشاكل شباب اليوم احساسهم بالعزلة الفكرية عن المجتمع ، وشعورهم أنهم كم مهمل ليس عليه إلا أن يتلقى الأمر ويطيع . إن كثيراً من مشاكل الشباب يرجع إلى أنها لا تقيم بيننا وبينهم حواراً يخفف مآلديهم من توتر ويساعدهم على حل صراعاتهم النفسية ويشعرهم بالأمن .

وليدكر الآباء أن الاسراف في توجيه المراهق أو العطف عليه أو التدخل في شؤونه يقيد حريته ويمنعه من المحاولة والمخاطرة والتجريب بل قد يؤدي إلى ثورته وتمرده لأن ذلك يشعره أنه لا يزال ضعيفاً . عليهم أن يعرفوا الأماكن التي يقضى فيها الأبناء أوقاتهم وكذلك زملاءهم . على أن يقتصروا في تقديمهم وتحرياتهم على المشاكل الهامة لا البسيطة . ولا داعي لأن يتطلبوا من أبناءهم الاستئذان في كل مرة يريدون فيها الخروج من المنزل ، أو أن يسألوهم عن كل قرش ينفقونه ... ولنذكر أن من أهم الوسائل لمعونة المراهق على الاستقلال هي مسألة إنفاق نقوده .

ثم إن تمرد المراهق وعناده وتحديه لا يمكن التغلب عليها بالقوة والدروس الخلقية لاتجدي نفعاً إذا كان اتجاه المراهق نحو الحياة مشوها نتيجة مايعانيه من سخط وقلق . وهذا يتطلب من الآباء حكمه وصبراً طويلاً .

التربية الجنسية :

يزداد الاهتمام اليوم بالتربية الجنسية للأطفال والمراهقين وكذلك للآباء والأمهات ، وذلك لما اتضح من قيام صلة وثيقة بين الصحة النفسية للفرد وصحته الجنسية . فسوء التوافق الجنسي كثيراً ما يكون مظهراً لسوء التوافق العام . والعكس صحيح .

وبقصد بالتربية الجنسية تلك التي تعين الفرد على التوافق الجنسي السليم الذي يجذبه المجتمع . وتستهدف معونة كل من الولد والبت على بلوغ أقصى درجة من النضج الجنسي في الناحيتين الجسمية والنفسية .

لقد كان الاتجاه القديم لا يزود الطفل أو المراهق بأية معلومات عن الأمور الجنسية كما كان يكبح الاستطلاع الجنسي لكل منهما في شدة وعنف . وكان يربط الأمور الجنسية بالقلق والاشمئزاز والشعور بالذنب . فالأم تتأقف وتظهر الاشمئزاز وهي تتنظف أعضاء الطفل . كما كان يعاقب على المحظورات الجنسية في عنف . فإن تورط الطفل في نوع من العبث الجنسي كان عقابه أليماً ، وإن حاول الطفل أن يرى أمه وهي عارية فالويل له .

وقد ظهر أن هذا الاتجاه يشوه أفكار النشء واتجاهاتهم نحو الجنس والأمور الجنسية . وقد يؤدي إلى العجز الجنسي أو الانحراف الجنسي أو سوء التوافق الزوجي .

أما الاتجاه الحديث فيزود الطفل والمراهق بمعلومات كافية عن الوظيفة الجنسية والأعضاء الجنسية وعملية التكاثر عند النبات والحيوان ، وتطور الجنين والغدد الجنسية في دروس الصحة والأحياء . وفي كثير من المدارس الثانوية والجامعات بالخارج برامج تتناول موضوعات الصحة الجنسية الفردية والاجتماعية ، والحكمة من الزواج ، والأسس النفسية للزواج الموفق .

ووجوب مراعاة التقاليد الجنسية والحكمة من ذلك ، والعادة السرية . والأمراض التناسلية ، وخطورة الحرية الجنسية على الفرد والمجتمع ، وكيف تحافظ الفتاة على أناقتها دون تبرج ... وقد يضاف إلى ذلك وسائل منع الحمل وخطورة الإجهاض . ومما يجدر ذكره ماظهر من أن هذه المعلومات تثير الانتباه ولا تثير الغريزة .

كذلك يستهدف الاتجاه الحديث إشباع الاستطلاع الجنسي للطفل عن الحمل والولادة والفروق الجسمية بين الجنسين ، وكذلك استطلاع المراهق والمراهقة عن الأحلام الشهوية والطمث .. كل ذلك في هدوء وصدق ودون لف أو موارد أو أن نغير الموضوع اهتماماً زائداً ، ودون أن تبدو علينا امارات الخجل والارتباك . فحب الاستطلاع الجنسي يجب أن يشبع لكي يفتر ، ولا شيء يثيره مثل إحباطه . ويدل أن يستمد الطفل أو المراهق الحقائق مشوهة من زميل أو كبير أو خادم علينا أن نحصنه بالمعرفة الصحيحة

كما نحسنه من المرض الجسمي . فعلى الأب أن يعد ابنه لتوقع الإماء أثناء النوم في سن المراهقة « فهو ظاهرة طبيعية يجب ألا تسبب له قلقاً . وعلى الأم أن تعد ابنتها لظاهرة الطمث وتفسر لها صلتها بانجاب الأطفال ، وتبين لها كيف تعتني بنفسها خلال هذه الفترة . ولندكر أن كثيراً من المراهقات يصبغن بدعر شديد وأعراض نفسية حين يفاجأن بالطمث .

ولإشراف الأم في حمل ولدها الصغير وتقبيله وتدليله والإستحواذ على كل حبه لنفسها .. كل أولئك مما ينهى عنه الإتجاه الحديث في التربية الجنسية ذلك أن التطور الطبيعي يقتضى أن يتحول حب الولد من أمه إلى الفتاة التي سيختارها زوجة له . فإن ظل الصبي موثقاً برباط عاطفي شديد شاذ بأمه « وقف تطوره الطبيعي عند هذه المرحلة الطفلية فأصبح معرضاً للشذوذ أو العجز الجنسي لأنه يكون قد نضج من الناحية الجسمية ولا يزال طفلاً من الناحية العاطفية . وقل عكس ذلك عند البنت . فالفتاة الموثقة بأبها برباط لا شعوري عنيف لا تستطيع أن تحب إلا من يشبه أبها من الرجال ، أو تشعر بأن جميع الرجال ليسوا أهلاً لها بالقياس إلى أبيها .

ولندكر أن الأم إن لم تقابل جهودها وتضحيتها من الزوج أو المجتمع بالتقدير أو كانت تعاني حرماناً جنسياً أو عاطفياً من زوجها تعقلت بأطفالها تعلقاً شديداً قد يقيهم أطفالاً طول الحياة .

ومما تستهدفه التربية الحديثة أيضاً تنوير الآباء والأمهات تنويراً يخفف من نفوسهم أثر الصراعات الجنسية التي نشأواهم أنفسهم عليها فكانت سبباً في موقفهم الصارم المتزمت من الأمور الجنسية، وتذكيرهم أن كثرة الشجار والشقاق بين الزوج وزوجته يشوه نظرة الابناء والبنات إلى الحياة الزوجية وقد يصرفهم عنها .

ومن أهداف هذه التربية أيضاً الحيلولة دون خلق اتجاه عدائي بين الجنسين ، وذلك بالعمل على تخفيف ما يشعر به الولد من سيطرة واعتداد إزاء ألينت ، وما تشعر به البنت من نقص وتحاذل إزاء الولد .

على أن أفضل الطرق لترويض الدافع الجنسي في عنفوان المراهقة إتاحة الفرص الكثيرة للبنين والبنات للاجتماع والإشراف في أنشطة اجتماعية ورياضية

وثقافية وترويحية . فامثال هذ الإجتماعات — تحت مراقبة الكبار وإشرافهم — تجعل الأولاد ينظرون إلى البنات ، والعكس ، على أنهن زميلات وصديقات الفرص الكثير ۞ للبنين والبنات للاجتماع والإشتراك في أنشطة اجتماعية ورياضية والأعمال المدرسية ومعارض الكتب .. وهكذا يبدو بعضهم في نظر بعض أشخاصاً لهم خبراتهم الاجتماعية والعقلية والنفسية .. ومن ثم لا يكون للجانب الجسيمي أو الجنسي مركز الصدارة في صلة بعضهم ببعض ، إن هو إلا مجرد عنصر في علاقة واسعة النطاق .

وقد دلت تجاوب من سبقونا أن التربية الجنسية يجب ألا تترك للمصادفة بل تبدأ في البيت تدريجياً من الطفولة حين يبدأ الطفل أسئلته المعهودة . ثم تستمر في المدرسة الابتدائية والثانوية لأكدروس خاصة بل كاجراء من دروس الصحة والأحياء .

۞ — عواقب التربية الخاطئة

القسوة والنبذ : أما القسوة والتربية الصارمة فتؤدي لاجحالة إلى خلق ضمير صارم أرعن يحاسب الطفل على كل كبيرة وصغيرة ، كما أنها تولد الكراهية للسلطة الأبوية وكل مايشبهها أو يمثلها فيتخذ الطفل من الكبار ومن المجتمع عامة موقفاً عدائياً قد يدفعه إلى الجناح ، وفي هذا مايلقى الشك على الرأي الشائع بأن جناح الأحداث يرجع إلى انعدام الضبط والعقاب ، أي إلى ضعف الضمير أو عدم وجوده . وقد يستسلم الطفل أو يستكين للقسوة ويطيع ۞ لكنها طاعة مصطبغة بالحقد والنقمة وتحين الفرص لإرتكاب العمل المحظور لا حباً فيه بل إنتقاماً لنفسه فإذا به يلتمس اللذات المختلصة ۞ أو يكف نفسه عن أغلب وجوه نشاطه لأنه لايعمل شيئاً ألا عوقب عليه ۞ أو يرى الخلاص في تملك والده فيأخذ في تزلفه ويجد لذة في الخنوع . وهذا الموقف السلبي الخانع من الأب يمنع الطفل من تقمص صفات الذكورة ، ويدمر ثقته بنفسه ، ويبث فيه الشعور بالنقص ، ويقتل فيه روح المبادرة والاستقلال ويجعله عاجزاً عن الدفاع عن حقوقه . ومن ضرورب القسوة الإهمال الروحي للطفل ۞ وتطلب الكمال منه وتزويده بقيم متزمتة ، وعدم تعويضه عما يلاقيه من حرمان .

ومن الأمهات والآباء من يبنذون أطفالهم نبذاً صريحاً أو مضمرأ ، بالقول أو بالفعل . ويبدو النبذ في كراهية الطفل أو التنكر له أو إهماله أو الإسراف في تهديده وعقابه أو السخرية منه أو إثارة أخوته وأخواته عليه أو طرده من البيت والنتيجة المحتملة لهذا فقدان الطفل شعوره بالأمن ، فإن كان النبذ صريحاً بث في نفسه روح العدوان والرغبة في الانتقام وازدادت حساسيته وشقاؤه ، فإذا به يصبح شموساً عنيداً حقوداً قلقاً ، ولا يكون في العادة محبوباً من أترابه الأطفال وقد لوحظ أن نبذ الطفل عامل مشترك في كل حالات الجناح عند الأطفال والشباب وغالباً ما يكون المنبوذ قلقاً متلهفاً إلى العطف تواقاً إلى استرعاء النظر اليه . يستجديه بطرق تجعل الناس تضيق به . فإن كان النبذ مضمرأ مال الطفل إلى الاستكانة والإستسلام وأصبح خائفاً متهيئاً لا يقدر على تركيز انتباهه مما يؤدي به إلى التخلف الدراسي . وقد يسلك الطفل المنبوذ سلوكاً سويأ ويبدو سعيداً إلا أن التجاوب العاطفي معه أمر محال .

التراخي والتدليل : وليس التراخي في معاملة الطفل بأقل ضرراً من التشدد والتزمت في معاملته . وللتراخي صور عدة منها عدم تدريب الطفل على الإمتثال لأية قيمة أو نظام أو تحمل أية مسئولية : في حياته بالمنزل وفي أعباءه وفي معاملاته للناس حتى في استذكار دروسه . لقد وجد أن الطفل الذي ينشأ على تراخ وتهاون معرض لاضطرابات الشخصية والسلوك كالطفل الذي يعامل بقسوة . ذلك أن الأب — أو الأم — المترابي أو الضعيف نموذج سيء يحتذيه الطفل هذا من ناحية ومن ناحية أخرى فهو لا يتيح للطفل أن يظهر عداؤه ، لا خوفاً من عقابه « بل لما يعترى الطفل من شعور بالخجل أو الندم إن ظهر عداؤه لمثل هذا الأب «الرحيم» . وكلما (ترفق) به الأب زاد شعوره بالذنب من اتجاهه العدوانى نحو أبيه ، ثم ينتهى به الأمر إلى كبت هذا الاتجاه ليقاسى فيما بعد عواقب هذا الكبت .

وللاسراف في تدليل الطفل عواقب وخيمة شتى . ويقصد بالتدليل حصول الطفل على كل شيء دون (مقابل) أيا كان نوعه ، وأن يكون

الجميع رهن اشارته يتحكم فيهم دون داع ، فلا شئ ينقصه ولا شئ يضايقه . كما ينطوى التدليل على التراخي والتجاوز عن الأخطاء . وفي التدليل يأخذ الطفل ولا يعطى وهذا غير العطف الذى يحمل الطفل على التنازل عن بعض ما يريده لقاء ما نفرغه عليه من عطف . والتدليل يؤدي إلى الشعور بالنقص والخيبة حين يصطدم الطفل بالعالم الخارجى أو يذهب إلى المدرسة أو حين يولد له أخ جديد . كما أنه يخاف من الطفل شخصاً خرعاً يضيق بأهون المشكلات ولا يطيق مواجهة الصعوبات فيجهد في الخلاص منها بأى ثمن وسرعان ما يستجدى المعونة من الغير . والتدليل الشديد قد يوهم الطفل بأنه مركز العالم الذى يعيش فيه . فتى ذهب إلى المدرسة أو احتك بالناس خاب ظنه واعتقد أن الناس تتحامل عليه أو تأتمر به . وقد يكون هذا نواة شعوره بالاضطهاد يلج عليه فيصبح عاملاً هداماً في كيان شخصيته أو يصطنع في المدرسة حيلاً شتى لجلب النظر اليه كالعصيان أو الهرب أو الإعراض عن الطعام أو تصغير الخد « إلى غير تلك من الحيل التي تؤدي إلى عقابه ، فهو يؤثر أن يعاقب على أن يكون موضع إهمال . والطفل المدلل ينتظر من رؤسائه حين يكبر التغاضى عن زلاته والتساهل معه وإلثار وشعر بالظلم . ولا شك في أن التدليل يضيع ثقة الطفل بنفسه « ويميت فيه روح التفرد والاستقلال « ويخاف في نفسه على مر الزمن صراعاً بين رغبته في الاتكال على غيره ورغبته في التحرر وتوكيد شخصيته . الواقع أن الأب الذى يدلل طفله لا يحبه حباً ناضجاً حقيقياً « بل يعده للشقاء في مستقبل حياته لأنه لم يعده لتحمل الحرمان في الحياة « والواجب أن تعلم الطفل بأن الأمور لا يمكن أن تسير دائماً على ما يريده « وذلك بالألا نعطيه كل ما يطلب ، وأن نعوده التنازل عن بعض رغباته وأن نعوده الأخذ والعطاء .

التذبذب في المعاملة : التقلب في معاملة الطفل بين اللين والشدّة أو القبول والرفض من أشد الأمور خطراً على خلقه وصحته النفسية . فإذا به يثاب على العمل مرة « ويعاقب عليه هو نفسه مرة أخرى . يعاقب على الكذب أو على الاعتداء على الغير حيناً « ولا يعاقب حيناً آخر . يجاب إلى مطالبة المشروعة

مرة ، ويحرم منها مرة أخرى دون سبب معقول . يعاقب إن اختلس شيئاً من المنزل ويشجع إن اختلس شيئاً من الخارج . هذا التذبذب في المعاملة يجعل الطفل في حالة دائمة من القلق والحيرة ، ولا يعينه على تكوين فكرة ثابتة عن سلوكه وخلقه . كما أنه يهز ثقته بوالديه ولا يدرى إن عمل عملاً أيتاب عليه أو يعاقب من أجله . وقد يفضي به ذلك إلى اصطناع الكذب والنفاق والختل وأن يكون ذا وجهين . ولقد ظهر أن الشدة المعقولة الثابتة أهون شراً من هذا التذبذب .

التلهف والتلق الزائد : من الآباء والآباء من يبدون تلهفاً شديداً على الطفل : يقيدون أوجه نشاطه خشية أن يصاب بحادثة أو عدوى ، فلا يسمحون له باللعب على سجيته مع غيره من الأطفال ، ولا يشجعونه على الاندماج معهم . ولا يأذنون له بالخيء والرواح إلا في صحبة كبير خوفاً عليه من الغرباء أو السيارات فإن مرض أبدوا اهتماماً زائداً بمرضه حتى إن كان طفيفاً ، فنعه من الذهاب إلى المدرسة وأبقوه في الفراش أياماً طوالاً . مثل هذا الطفل يستجيب لهذه المعاملة بالقلق والتلهف ، ويزداد اتكاله على أبويه لأنه لم يتعلم قط مواجهة موقف بمفرده وكثيراً ما يصاب الطفل بقلق شديد موصول على صحته . هذا إلى شعور الطفل بأهميته الزائدة مما يعطيه سلاحاً قد يستغله ضد والديه لتوكيد ذاته أو لعقابهما . وقد تضعف هذه المعاملة ثقة الطفل بوالديه حين يدرك ضعفهما : وفي هذا إضعاف لنفوذهما .

الشجار بين الوالدين : الشجار بين الوالدين أمام الطفل يفقد الطفل شعوره بالأمن خوفاً على مصيره ، أو خشية أن يتحول عدوان أحدهما عليه . أو لأنه قد يظن أنه سبب الشجار . أو لأن كل خصام لابد أن ينتهي يغالب ومغلوب ، وسواء كان المغلوب أباه أو أمه فكل منهما أشد من الطفل وأقوى فكيف تكون الحال إذن حين يصبح نفسه طرفاً في خصام مع أحد منهما ؟ يضاف إلى هذا أن عدم الوفاق بين الوالدين قد يؤدي إلى الإسراف في

تدليل الطفل أو تملقه . فيشعر الطفل - والأطفال شديداً الحسد لشعور والديهم نحوهم - أن هذه العناية الفائقة لاتفرغ عليه من أجله هو . زد على ذلك ان الشجار يجعل الطفل حائراً بين ولاء لأبيه أو لأمه « وقد يتعلم أن يستغل أحدهما ضد الآخر » أو يستخدم أحد الوالدين هذه الوسيلة مما يثبت في نفس الطفل الشعور بالذنب ويفقده شعوره بالأمن. ولندكر أن الخصام الصامت بين الوالدين أشد أثراً في نفس الطفل من الخصام الصاخب الصريح . وغنى عن البيان أن الخصام - أيا كان نوعه - يضعف ثقة الطفل بوالديه ، ومن ثم بالناس جميعاً . هذا إلى أنه يعطى الطفل فكرة سيئة عن الحياة الزوجية والطمأنينة في البيت مما يبدو أثره ضاراً في مستقبل حياته « ومحدثنا علماء النفس أن الخصام عامل بالغ الأثر في نشأة كثير من الاضطرابات النفسية . وعلى هذا قد يكون الطلاق خيراً وأبقى على الصحة النفسية للطفل من الشقاق الدائم الموصول .

وتدل الاحصاءات في مصر وفي الخارج على أن البيوت المخطمة نفسياً أى التى يسودها الشقاق والخصام أشد ضرراً بالصحة النفسية للطفل من البيوت المخطمة مادياً أى التى حطمها الفقر أو الهجر أو الطلاق أو الموت أو السجن . كما تدل على أن سوء التوافق الزوجى أكثر العوامل الأسرية ارتباطاً بمشكلات الأطفال السلوكية .

٦ - الصحة النفسية في المدرسة

تتمشى الاتجاهات الحديثة في التربية والتعليم مع الأهداف التى يرمى إليها علم الصحة النفسية . فكل منهما يرمى إلى تكوين شخصيات متكاملة أى ناضجة سعيدة قادرة على الإنتاج والتعاون ، ولكل منهما أهداف وقائية وأخرى انشائية : أى أهداف تقى النشء من كل ما يعطل نموه . وأخرى تعينه وتدربه على العيش السعيد المنتج في بيئته الاجتماعية وتزوده بطائفة من المهارات العقلية والاجتماعية والمهنية . ويتضح هذا متى استعرضنا ماتهم به المدارس النموذجية الحديثة وما ترجو تحقيقه .

المدارس النموذجية الحديثة :

١ - تجهد المدرسة الحديثة في أن يكون الجو الاجتماعي الذي يسودها جواً ديمقراطياً خالياً من القسر والعنف . يتعاون الطلاب والمعلمون فيه على أداء أعمال حيوية مفيدة « فردية وجماعية . ومن دعائم النظام الديمقراطي الإيمان بقيمة كل طالب ، واحترام رأى الجماعة وإعطاء الطلاب حرية المناقشة والاختيار وتوجيه أنفسهم والاشتراك في التخطيط ، والابتعاد عن المنافسة غير العادلة .

٢ - ولم تعد مهمة المدرسة الحديثة تلقين المعلومات والإعداد للامتحانات « بل تهيئة جو الصف والمدرسة ومواقف التعلم على نحو يكفل النمو السليم لشخصيات الطلاب في المراحل المختلفة « وتجنب ما يعطل هذا النمو ، وتنمية العلاقات الإنسانية السليمة القائمة على التعاون وإيثار الينبر والتسامح والمودة .

٣ - من أجل هذا تهتم المدارس الحديثة بالمعلمين قبل أن تهتم بمواد الدروس . أى تهتم بالأحياء قبل أن تهتم بالأشياء فالطالب هو مركز الاهتمام ومن دوافعه وحاجاته المختلفة تبدأ عملية التعلم على أساس نشاطه الذاتي . ويتمشى مع هذا الاهتمام بالطالب مراعاة ما بين الطلاب من فوارق عقلية ومزاجية على قدر المستطاع .

« - كذلك تهتم التربية الحديثة اهتماماً خاصاً باختيار المعلمين وتزويدهم بمبادئ الصحة النفسية . ذلك أن أمس ما تحتاج اليه المدارس من ناحية الصحة النفسية معلمون يتيح لهم شخصياتهم وتدريبهم خلق الجو الملائم لنمو الشخصيات السوية . ولا نغفلوا إذا قلنا إنه ليست هناك مهنة ان منها ذو شخصية معتلة كانت أجلب للضرر على غيره وعلى نفسه من مهنة التدريس « فالمعلم العصائى ينشر الاضطرابات النفسية بين طلابه كمالو كان مصاباً بالجدري أو حى التيفود . وسلوكه نحو طلابه يتسم بنفس الصفات التى يتسم بها سلوك الوالد العصائى (ص ٦٢٧) نحو أولاده إنه يلجأ إلى التشدد والكبح والترفع وتسقط الأخطاء

والتعذيب النفسى والمبالغة والاختلاق تعويضاً عما يشعر به نقص وتخففاً مما يحمل من قلق وشعور بالذنب ... وقد يتخذ علاقته بطلابه وسيلة لاشباع حاجاته هو لا حاجات طلابه .. أو يربط بعض الطلاب به عاطفياً ليشبع حاجته إلى العطف بدل أن يشجعهم على الانتهاء إلى مجموعة الفصل . وترجع خطورة المعلم إلى أنه يقوم بعدة أدوار فى وقت واحد . فهو بديل عن الوالد وهو رئيس ومشرف وموجه وخبير وعالم .. والواقع أن المعلم لا تغنيه ثقافته أو مهارته فى التدريس أو حبه للعمل أو المامه الواسع بمشكلات مهنته إن لم تكن لديه القدرة على الفهم والعطف والاستشفاف الوجدانى لنفوس طلابه .

من ذلك ما ظهر من العيادات المدرسية عندنا أن المشكلات النفسية لبعض الطالبات ترجع إلى شذوذ معاملة المدرسات و الناظرات العوانس وهنا أثبتت مسألة قدرة هؤلاء على القيام بدور الأم فى حياة الطالبات . فأتضح أننا لا نستطيع أن نصدر حكماً عاماً ، فالمسألة تتوقف على التكوين النفسى للمدرسة أو الناظرة . فإن كانت تعاني صراعاً نفسية لم تستقم معاملتها للطالبات صراعاً بين رغبة جامحة وضمير متزمت ، أو صراعاً طفلياً حول الغيرة من أخت صغرى أو بينها وبين أمها .

■ - والمدرسة الحديثة تعين مراكز التوجيه المهنى على القيام بمهمتها إذ تحتفظ لكل طالب بملف خاص تسجل فيه مستواه العقلى ومستواه الدراسى وسماته البارزة واتجاهه الخلقى العام وميوله .. وذلك لما بين الصحة النفسية للفرد وعمله من صلة وثيقة .

٦ - كذلك تهتم المدارس النموذجية بما يبدو لدى الطلاب من مشكلات وانحرافات سلوكية وخلقية ، وتعمل على العلاج المبكر لها قبل أن يستفحل أمرها ويستعصى شفاؤها . من أجل هذا تهتم المدرسة بالتعاون مع البيت للكشف عن أسباب هذه المشكلات ، وتحيلها إلى «العيادات النفسية» الملحقه بالمدارس الكبيرة أو بمناطق التعليم . ومما يجدر ذكره بهذا الصدد

«مكاتب التوجيه والإرشاد» الملحقة بكثير من المدارس والجامعات في الخارج وهدفها معونة الطلاب على حل ما يعرض لهم من مشكلات ومتاعب مدرسية وغير مدرسية : الخوف من الامتحانات ، القلق على الصحة ، صعوبة تركيز الانتباه ، العجز عن تنظيم أوقات المذاكرة وأوقات الفراغ ، عدم معرفة طرق التحصيل الصحيحة للمواد المختلفة ، الإعراض عن بذل الجهد ، الاسراف في الاعتماد على المدرس والاقتصار على المحاضرات ، التبرم بالدراسة أو الشعور بأنها عبء ثقيل ، العجز عن التعامل السليم مع الآخرين ، ضعف الحساسية الاجتماعية وعدم الاشتراك في الأنشطة الاجتماعية والرياضية ، الانحرافات الجنسية المختلفة ، المتاعب المالية ... هذا إلى دراسات خاصة في موضوع «الصحة النفسية» لتعين الشاب على المحافظة على صحته النفسية وعلى التحرر من بعض مشكلاته النفسية .

من هذا نرى إلى أي حد تهتم التربية الحديثة بمحاولة الصحة النفسية للطلاب ، ووقايتهم من عوامل الاضطراب الكامنة في كل مدرسة وتزويدهم بأساليب الكفاح الناجحة . ذلك أن العلم ليس إلا سلاحاً واحداً من الأسلحة اللازمة لخوض معركة الحياة . وكثير من حملة العلم تنقصهم الخبرة بالناس والدنيا فلا يستطيعون الانتفاع بما تعلموه أو نفع غيرهم به أو التمتع بما كسبوه من طيبات التراث الفكري .

٧ - العيادات النفسية

العيادة النفسية مؤسسة اجتماعية تستهدف معونة الناس ، كبارهم وصغارهم على حل مشكلاتهم التوافقية المختلفة : النفسية والمهنية والأسرية والاجتماعية والعيادات النفسية أنواع منها .

١ - عيادات إرشاد الأطفال : وتهدف علاج مشكلات الأطفال السلوكية المختلفة التي تنجم بوجه خاص عن صراعات نفسية واحباط : كمشكلات التغذية والنوم والنطق والتمرد والهروب من البيت والتبول اللاإرادي والخوف الشاذة ونوبات الغضب ، هذا إلى السرقة المتكررة أو الاسراف في الكذب أو الغش . والمتبع في هذه العيادات إستدراج الأم

والأب لعلاجهما إلى جانب علاج الطفل ، إذ يغلب أن يكون الطفل المشكل ثمرة والدين مشكلين . وإضطراب شخصية أحدهما أشد أذى بالطفل من جهله بأصول التربية الصحيحة .

٢ - العيادات النفسية التربوية : وترى إلى علاج مشكلات التلاميذ الدراسية والمدرسية التي لا تقدر المدرسة على حلها « كشكلية التخلف الدراسي وما يلقاه التلميذ من صعوبات خاصة في القراءة أو في تعلم مادة أو عدة مواد . كما تهتم بمشكلة التغيب الموصول دون سبب كاف ، أو سوء سلوك التلميذ مع زملائه ومدرسيه ، وما ينشأ عن جو المدرسة من مشكلات خاصة . ومن هذه العيادات ما تهتم أيضاً بمسألة التوجيه التعليمي للتلاميذ .

٣ - عيادات الأحداث الجانحين تختص عادة بعلاج مشكلات الأحداث التي تتخذ صورة عدوان على المجتمع بما يقتضي تدخل السلطات : كالإعتداء بالعنف ، والاعتداء الجنسي ، والإعتداء على ممتلكات الغير ، والخلع والتخريب والتشرد ، وتلحق عادة بمحاكم الأحداث .

٤ - عيادات عيوب النطق : من المعروف أن كثيراً من عيوب النطق عند الأطفال كالعقلة والتلعثم والفأفة واللغج ترجع إلى عوامل نفسية كالقلق وفقدان الثقة بالنفس والشعور بالنقص وعدم الشعور بالأمن .. وقد يكون بعضها حيلة لاشعورية لجلب النظر إلى الطفل أو لإعفائه من الأسئلة في الفصل وتختص هذه العيادات بعلاج هذه الحالات بالطرق النفسية والتقويمية المعروفة .

٥ - عيادات التوجيه والتأهيل المهني : وتستهدف توجيه المراهقين أو الشيوخ أو ضعاف العقول أو العصابين أو المصابين بآفات جسمية مستديمة أو الأمراض مزمنة .. توجيههم إلى المهن التي تناسبهم وتستغل مآلديهم من إمكانيات .

وهناك عيادات للإرشاد الزوجي وحل المشكلات الزوجية ، وعيادات لإرشاد الأمهات « وعيادات تشخيص وعلاج حالات سوء التوافق العنيفة كالعصاب والذهان .

وتتكون العيادة عادة من طبيب بدنى ، وطبيب نفسى وخبير نفسى
كلينيكى وعدد من الاخصائيين النفسيين ، والاختصاصيين والاختصاصيات
الاجتماعيات ، وذلك لدراسة الحالة من جميع نواحيها الجسمية والنفسية
والاجتماعية ، الماضية والحاضرة ، ثم يجتمع الأعضاء جميعاً لمناقشة الحالة
وتلمس أوجه العلاج ، وتبناها للإشراف على سير العلاج.بالإضافة إلى هؤلاء
تضم كل عيادة عدداً من الإخصائيين من الناحية التى تهتم بها بوجه خاص :
اختصاصيين فى العلاج التقويى لعيوب النطق ، أو فى التعليم العلاجى ، أو فى
علاج الأطفال باللعب ، أو فى التأهيل التعليمى ، أو التحليل المهنى .

وللاخصائى أو الاختصاصية الاجتماعية مكانة هامة فى هذه العيادات ،
فهى التى تقوم بجمع المعلومات الاجتماعية التى تفيد فى فهم الحالة النفسية
لل فرد وخاصة دراسة ظروف أسرته ، ثم تقوم بتحليل هذه المعلومات والتعليق
عليها وكتابة تقرير منظم عنها ، وهى الوسيط بين العيادة والأسرة إذ تقوم
بتفهم الوالدين ما يجب عمله لسياسة الطفل فى المستقبل . وهى تتخذ الإجراءات
اللازمة إن دعت الحاجة إلى نقل الطفل من منزله إلى بيت كافل أو بيئة أخرى
وهى التى تشرف فى العادة على تنفيذ سير العلاج أو الإصلاح .

ولا يقتصر عمل العيادة النفسية على التشخيص والعلاج ، بل لها إلى ذلك
وظائف أخرى ، فالعيادات تكون فى العادة مراكز للتوجيه والتنوير بما تعقده
من محاضرات وندوات ومناقشات مبسطة يفيد منها أغلب الناس وكثيراً
ما تكون مراكز للبحث العلمى نظراً لوفرة ما يتردد عليها من حالات مختلفة
كما أنها تقوم كذلك بوظيفة تدريب الاختصاصيين ممن أتموا دراستهم النظرية
ولايد من تدريبهم العملى حتى يكون إعدادهم مكتملاً .

٨ - كيف نحافظ على صحتك النفسية ؟

لايستطيع من اضطربت شخصيته تحسين صحته النفسية دون معونة من
خبر أما الذين سعدوا فيستطيعون الحفاظ على مالمديم من نعمة باتباع
الوصايا الآتية :

١ - اعرف نفسك : معرفة النفس والاستبصار فيها من أولى دعائم الصحة النفسية . «وفى أنفسكم أفلا تبصرون ! » ... لذلك :

١ - حاول أن تعرف نواحي القوة والضعف في نفسك ، وأن ترسم مستوى طموحك وفق حقيقتك لا وفق خيالك «ورحم الله امرء عرف قدر نفسه » ٢ - حاول أن تعرف الدوافع والأهداف التي تحركك ، فجهل الإنسان بدوافعه مصدر لكثير من متاعبه ومشاكله وانذفاعاته . ٣ - حاول على قدر ما تستطيع أن تستشف الحيل الدفاعية التي تصطنعها للتخفيف من متاعبك اليومية « فمعرفة (١) تساعدك على أن تضع إصبعك على مصادر مايؤلمك ويؤذى نفسك دون أن تكون متفطناً اليه ، ومن ثم تساعدك على ضبط هذه الحيل والتحكم فيها وقد رأيت أن الإسراف في استخدام هذه الحيل يباعد بينك وبين الواقع « ويجعلك تعمى عن رؤية عيوبك ٤ - واجه مخاوفك وحللها ، فضوء النهار يطرد الأشباح . سجل على ورقة ماتراه من أسباب قلقك في عملك ، وفي بيتك ، وفي صلاتك بالناس ، فإن كانت هذه الأسباب تافهة فذرها ، وأن كان لابد منها فاحتملها ، وإن كان لاحيلة لك فيها فقدر أسوأ الاحتمالات وهيء نفسك للموقف الذي يجب اتخاذه حين يقع هذا الاحتمال.

ومما يعينك على هذه المعرفة والاستبصار أن تقوم بتحليل أحلام اليقظة التي تنساق وراءها خاصة تلك التي يتكرر ورودها فهي مرآة صادقة لما تنطوى عليه نفسك من رغبات وحاجات محبطة معوقة . وأن تقوم أيضاً بتحليل المواقف التي تثير في نفسك إنفعالات شديدة نحو الآخرين ، كي تستعد لمواجهتها بطرق أفضل أو تتجنبها .

٢ - لاتخدع نفسك : ليس هناك إنسان يخلو من العيوب : الأنانية أو العدوانية أو التعصب .. اعترف لنفسك بعيوبك ودوافعك غير المحمودة ولا تحاول إنكارها أو تجنب مواجهتها أو التهورن من أمرها ، ولا تخدع نفسك

(١) أشرنا من قبل إلى أن هذه الحيل قد تعمل أحيانا على مستوى شبه شعورى .

بتركها للزمن « بل اعترف لنفسك بها أولاً . لقد رأيت أن الكبت إنكار للواقع وخداع للذات « كما رأيت ما ينجم عن الكبت من أضرار وأخطار .. وأذكر أن الجندي لواعترف لنفسه بخوفه من القتال ما أصابه الشلل في ساقيه ، وأن الطالب لو اعترف لنفسه بخوفه من الامتحان ما أصابه الانهيار قبيل الامتحان ... إن شر الحروب هي الحرب التي يشنها الإنسان على نفسه ، لكنها حرب لامفر منها إن أراد أن يحتفظ بصحته النفسية .

٣ - اشترك في نشاط اجتماعي : أولاً تعتزل الناس على الأقل . فكل انسان في حاجة إلى الغير ليساعده على حل مشاكله التي لا يستطيع أن يحلها بمجهوده الخاص ، وعلى ارضاء حاجاته التي لا يستطيع أن يرضيها بمجهوده الخاص ، وليشعروه بالأمن ويزيدوا من احترامه لنفسه .. هذا إلى أن الإندماج والاشتراك مع الناس يمد الفرد بأفكار جديدة « ووجهات نظر جديدة « كما يعينه على تصحيح أفكاره وتصورات الزائفة التي يخلقها الخيال ولا يصححها الواقع وأهم من هذا أنه يعينه على اكتشاف نفسه « أى اكتشاف قدراته وامكاناته الخفية أو المهملة .. غير أن التفاهم والأخذ والعطاء مع الناس ليس بالأمر اليسير ، فكثير من الناس يلجئون إلى التصنع أو لا يحسنون التعبير عن أنفسهم ، فلا تنسرع في الحكم على الناس . وأعلم أن البعد عن التصنع والتكلف واللف والمواربة يعفك من كثير من الحرج والتورط والصراع ولا يلبس عليك الأمور « أو يحرف حقيقة صلاتك بالناس . فلو أصابك من أحد سوء أو مكروه فمن الخير أن ترد الالهانة من أن تكتمها في نفسك زمناً تراكم عليها فيه أمثالها ، وأعلم أن الابقاء على الصلات لا يكون بالتغاضي عن الهفوات ، فهذا لاينجم عنه إلا الانفجار أو صب الأذى على شخص برىء .

حاول أن تحضر اجتماعاً مرة على الأقل في كل أسبوع . زر جيرانك . قابل زملاءك وأصحابك في النادي أو الجمعية . رض نفسك على اللعب مع أحد أو على مناقشته أو قص قصة له .. وتعلم ممن يعرفون .

❖ - اتخذ لنفسك صديقاً : ليست الصداقة مجرد تبادل الخواطر والأفكار بل بث الشكوى وتجارب المشاعر والرغبات، فالصديق شخص يسمع ويفهم ويحنو وينصح . والتعبير له عن متاعبك ومشاكلك باللفظ يهون من شدتها ، ويزيدها وضوحاً وتحديداً « ويجعلك تنظر إليها نظرة موضوعية » مما ييسر تحليلها وفهمها ونقدها والكشف عما قد يكون بها من مبالغات . والبوح للصديق بما تخافه أو نخجل منه أمان من الكبت . والصديق يعفيك من أن تثبت شكوكك ومتاعبك لكل من هب ودب فلا ينالك من ذلك إلا خيبة الأمل وسوء الظن بالناس : ذلك أن من تشكو إليه قد يستضعفك - والناس لا تحترم وتخشى إلا الأقوياء « أو يسخر منك » أو يشمت فيك « أو يكره أن يستمع إليك لأنك تصور له ناحية يكرها من نفسه » ولديه من الهموم ما يشغله عنك وغير بعيد أن يستغل شكوكك ضدك إن انقلب عليك « ومن ثم كانت الصداقة عاملاً هاماً في تنظيم شخصية الفرد ، وكان انعدام الأصدقاء علامة على سوء التوافق خاصة في مرحلتى المراهقة والشباب .

٥ - تعلم حل المشكلات بالطرق الصحيحة : الأسلوب العلمى لحل المشكلات هو الأسلوب الوحيد لحلها حلاً واقعياً سليماً ، لأنه أسلوب يقتضى الروية والتفكير والنظر إلى المشكلة من جميع نواحيها السارة وغير السارة ووزنها وتحليلها « هذا إلى أنه أسلوب موضوعى يتطلب أن يسترشد الانسان أولاً بالواقع والملاحظات الموضوعية لا بحالته الذاتية ومخاوفه وشكوكه . أما الأسلوب غير العلمى فقد يخفى المشكلة فى الظاهر لتعود شراً مما كانت عليه « أو لتتمخض عن مشكلات أخرى ، وحاول أن تحسم مشكلاتك فور ظهورها ، وأن تثبت فى الأمور دون تسويف كبير وأن تصل إلى قرارات حاسمة غير مائعة . فتعليق الأمور يبعث فى النفس القلق ، ويثير الصراعات القديمة ، بل يخلق صراعات جديدة ، فإن أعجزك حل المشكلة فاستشر وإن ظلمتك الواقع فاستقبل المحتوم ببشر « وخذ الأمور هوناً على قدر ما تستطيع . ووطن نفسك على أن القشل والحرمان من طبع الحياة فلا مناص من قبولهما « ثم تعلم كيف تنحنى للعاصفة .

٦ — إتيقان عملك : لاتحاول أن تنجز ثلاثة أشياء في وقت واحد ، لأن هذا يعنى قصورك عن اتقان أى واحد منها « ولو كان شعارك «الكيف قبل الكم» لكان خيراً وأبقى . ففى الإتيقان أمانة وشعور بالنجاح والفوز » وهذا أفضل سبيل إلى زيادة الثقة بالنفس ، والاتقان لايغنى أن ترهق نفسك بالاسراف فى العمل . فقد يكون هذا الاسراف جيلة دفاعية ضد القلق ، وهذا نوع من التبذير يجب أن يتنبه اليه الفرد وأن يعمل على ازالة أسبابه .

٧ — ركن إنتباهك فى الحاضر : لاتكثّر من التحسر على مافات « والتوجس مما هوآت » بل درب نفسك على تركيز انتباهك فى الحاضر فهذا خير وسيلة للاتقان وسرعة البت والاعداد للمستقبل . غير أن هذا لايغنى لإغفال الخبرة الماضية وما يقتضيه المستقبل « بل يعنى أن خير الطرق ما يكون دون اسراف فى تأمل الماضى والمستقبل للاثما تأملا يغشاها القلق . فالقلق لا يسلب الغد أحزانه ، لكنه يسلب اليوم قوته .

٨ — صحتك الجسمية : من نافلة القول أن نذكر أن الإنسان وحدة جسمية نفسية . ومانريد توكيده هو أن الأرهاق الجسمى الموصول أو المرض الجسمى الموصول يخفض من قدرة الفرد على مقاومة الضغوط النفسية والاجتماعية التى يتعرض لها أى يعرضه أو يورطه فى اضطراب نفسى . وعكس هذا صحيح . فالأرهاق النفسى الموصول يقلل بالفعل من قدرة الفرد على مقاومة الأمراض الجسمية .

٩. — متى تستشير خبيراً نفسياً ؟

يتعين على الفرد أن يطلب المعونة من خبير نفسى فى الحالات الآتية :

١ — إن استبد به الضيق والقلق أو الشعور بالذنب أو الاكتئاب بصورة موصولة وعجز عن تحديد مصادر هذا المشاعر .

٢ — إن كان حيال مشكلة محددة ، لكنه لم يجد من خبراته ومعلوماته

ما يعينه على حلها ، أو إن جرب حلولاً مختلفة واحداً بعد الآخر فلم ترضه هذه الحلول أو لم تفده في حل المشكلة ، بأن كانت حلولاً خيالية أو غير عملية واقعية .

٣ — إن كان يهرب من مواجهة مشكلة يتجاهلها أو استصغارها أو التوهم عليها أو ادعاء العجز عن حلها .

٤ — إن كان ينسب المشكلة بأسرها إلى الناس والظروف فيلقى كل اللوم عليها ، دون أن يجد من الشجاعة ما يحمل نفسه شيئاً منها .

٥ — أن اشتد اضطرابه وانفعاله من كل ما يذكره بمشكلته .

٦ — إن أصبح سريع الاهتياج تثيره التوافه من الأمور ، شديد التردد قبلي القيام بعمل عادي أو اتخاذ قرار غير هام ، شديد الندم والتحسر على ما يعمل ، بادي القلق على صحته وعمله ومستقبله .

٧ — إن بدأت مشكلته تعطله عن أداء عمله كعجز الطالب عن تركيز الانتباه اللازم للتحصيل ، أو بدأت تفسد صلاته بالناس كأن أصبح شديد الميل إلى الاعتداء أو إلى الشك في نيات الناس ، أو استدرار العطف والمعونة منهم ، أو بدت لها آثار جسمية مزعجة كالصداع والأرق وفقد الشهية للطعام .

أسئلة في الصحة النفسية

١ — مواجهة الواقع دون خداع النفس شرط أساسى للصحة النفسية. اشرح هذه العبارة .

٢ — إلى أى حد يستطيع الفرد تحسين شخصيته بمجهوده الذاتى ؟ ..

٣ — صف أزمة نفسية حلت بك ، وبين أسبابها وما آلت إليه .

٤ — بين الصحة النفسية الصحة الخلقية صلات وثيقة — وضح هذه العبارة بأمثلة محسوسة .

- — ماذا يمكنك أن تفعله لصديق يشكو من ضعف شديد في الثقة بنفسه؟...
- ٦ — كيف تنصح لشخص يعاني صراعاً شديداً من اختلاف معايير الأخلاق في منزلة عنها بين زملائه؟...
- ٧ — ما المقصود بالعبارة الآتية : سعادة الفرد في تكامل شخصيته .
- ٨ — ينشأ المرض النفسي من اضطراب في العلاقات الإجتماعية ، ويبدو في صورة اضطراب في العلاقات الإجتماعية — اشرح .
- — لماذا لا يصاب جميع الناس بأمراض نفسية مع أنهم تعرضوا جميعاً لصدمات انفعالية في عهد الصغر ؟.
- ١٠ — ماذا نعني حين نقول إن العلاج النفسي تربية جديدة للمريض ؟
- ١١ — خداع النفس عن طريق الحيل الدفاعية يعين الفرد على تحمل أعباء الحياة — اشرح ...؟
- ١٢ — تتوقف معاملة الوالد لأولاده والمعلم لطلابه على مدى ما يتمتع به كل منهما من صحة نفسية .
- ١٣ — أي حد يتمشى الجوّ الإجتماعي في مدارسنا مع ما نرجوه لطلابنا من صحة نفسية سليمة ؟ .
- ١٤ — ناقش الرأي الذي يقول : «ليس هناك طفل مشكل ، بل آباء ومربون مشكلون»
- ١٥ — ما هي الحاجات النفسية الأساسية للطفل وما العواقب التي تترتب على احباط كل حاجة منها ؟ ...
- ١٦ — ما الظروف العامة في البيت وفي المدرسة والتي تفقد الطفل شعوره بالأمن .
- ١٧ — أيهما أضر بنمو الطفل :
- (أ) الافراط أو التفريط في اطلاق الحرية له .

- (ب) الإفراط أو التفريط في تربيته الخلقية .
- ١٨ — كثيراً ما يكون الأطفال مسرحاً يمثل عليه الوالدان ما يضمنان من دوافع وصراعات لا شعورية — اشرح .
- ١٩ — كيف توضح لشاب أن ما يعانيه من مشكلات نفسية لا يختلف عن مشكلات غيره من الشباب .
- ٢٠ — اقترح بعض الطرق التي يستطيع بها الوالد أو المعلم رفع وصيد الاحباط عند أولاده وطلابه .
- ٢١ — خروج الانسان من أزماته النفسية متصراً من العوامل التي تقوى شخصيته — وضح بالمثال .
- ٢٢ — يتوقف نجاح الفرد في علاقاته الإجتماعية على مدى فهمه لنفسه وفهمه لغيره .
- ٢٣ — ما نوع التربية في الطفولة التي تهيء الفرد : للانطواء ، وللفقد الثقة بالنفس ، وللعنوان .
- ٢٤ — «اعرف نفسك» مبدأ يعرفه كثير من الناس لكنهم لا يحاولون تطبيقه على أنفسهم — لماذا؟ ..
- ٢٥ — ضمع في لغة سيكولوجية قول أحد الحكماء : «اللهم هبني القوة لتغيير ما أستطيع تغييره من الأمور ، والصبر على ما لا أستطيع تغييره من الأمور . والحكمة للتمييز بين هذه وتلك» .

مراجع الكتاب الاساسية

الباب الأول : موضوع علم النفس ومدارسه ومناهجه

<i>Bernard, C</i>	Introduction to Experimental Medicine.
<i>Cattell</i>	General Psychology.
<i>Edwards, A.L.</i>	Experimental Design in Psych. Research 1956
<i>Garrett</i>	General Psychology, 1961
<i>Guilford</i>	General Psychology, 1960
<i>Guillaume</i>	Psychologie, 1952.
<i>Hartley</i>	Outside Readings in Psychology 1959.
<i>Hilgard</i>	Introduction to Psychology, 1962.
<i>Munn</i>	Fundamentals of Human Adjustment 1967.

الباب الثاني : الدوافع والانفعالات

<i>Cannon</i>	Bodily Changes in Pain Hunger Fear and Rage, 1929.
<i>Dollard</i>	Fear in Battle, 1943.
<i>Dollard & Miller</i>	Frustration and Aggression, 1950.
<i>Flugel</i>	Men and their Motives
<i>Freud</i>	Introductory Lectures on Psychoanalysis
<i>Freud</i>	Psychopathology of Everyday Life.
<i>Goodenough</i>	Developmental Psychology.
<i>Hunt (ed)</i>	Personality and the Behaviour Disorders 1945.
<i>Krech & Crutchfield</i>	Elements of Psychology, 1954.
<i>Maslow</i>	Motivation and Personality, 1945.
<i>Newcomb</i>	Social Psychology, 1952.
<i>Stagner & Solly</i>	Basic Psychology, 1970.

<i>Tolman</i>	Purposive Behavior in Animals and Men.
<i>Young</i>	Motivation of Behavior.

الباب الثالث : الادراك والتعلم والتذكر والتفكير

<i>Anderso, (Ed)</i>	Creativity and its Cultivation, 1956.
<i>Bartlett</i>	Thinking; An Experimental and Social Study 1958.
<i>Bartly</i>	Principles of Perception, 1958.
<i>Bernard</i>	Psychology of Learning and Teaching, 1952.
<i>Blair, Jones & Simpson</i>	Educational Psychology 1955.
<i>Cronbach</i>	Educational Psychology, 1964.
<i>Gates & Others</i>	Educational Psychology, 1948 (2vol).
<i>Guillaume</i>	La Formation des Habitudes, 1936.
—	Psychologie de la Forme, 1937.
—	Psychologie animale 1940.
<i>Helson & Bevan (ed)</i>	Contemporary Approaches to Psychology, 1969
<i>Hilgard</i>	Theories of Learning 1958.
<i>Hull, C.</i>	Principles of Behaviour, 1943.
<i>Johnson</i>	Psy. of Thought and Judgement, 1955
<i>Koehler</i>	Gestalt Psychology, 1930.
<i>Lindgren</i>	Educational Psych, in the Classroom 1956
<i>Marts (ed)</i>	Psych. Theory; Contemporary Readings 1951.
<i>Noll & Noll (ed)</i>	Readings in Educational Psychology, 1962.
<i>Piaget</i>	Langage et Pensée chez l'enfant, 1930.
—	Child's Conception of the World. 1945.

الباب الرابع : الذكاء والاستعدادات

<i>Anastasi & Foley</i>	Differential Psychology, 1949.
<i>Anastasi</i>	Psychological Testing, 1954.
<i>Cronbach</i>	Essentials of Psychological Testing 1960
<i>Cattell</i>	A Guide to Mental Testing 1953.

<i>Eyzenck</i>	Uses and Abuses of Psychology, 1953.
<i>Ghiselli & Brown</i>	Personnel and Industrial Psychology, 1955.
<i>Hepner</i>	Psychology Applied to Life and Work, 1957.
<i>Maier</i>	Psychology in Industry,, 1955.
<i>Piaget</i>	Psychology of Intelligence, 1950.
<i>Terman & Merrill</i>	Stanford-Binet Intelligenec Scale. 1960.
<i>Terman & Oden</i>	The Gifted Group at Mid-Life, 1959.
<i>Thurstone</i>	Primary Mental Abilites.
<i>Vernon</i>	Structure of Human Abilities.
<i>Wechsler</i>	Measurement and Appraisal of Adult Intelligence 1958.
<i>Wiseman (ed)</i>	Intelligence and Ability, 1968.

الباب الخامس : الشخصية

<i>Alexander</i>	Fundamentals of Psyychoanalysis, 1952
<i>Allport</i>	Pattern and Growth in Personality, 1970.
<i>Anastasi</i>	Differential Psych, 1949.
<i>Bellak</i>	Projective Psychology, 1950)
<i>Bonner</i>	Social Psychology, 1954.
<i>Cattell, R.B.</i>	Personality and Maturation : Structure and Mea- surement. 1957.
<i>Crow</i>	Abolescent Development and Adjustment 1956.
<i>Eysenck. H. J.</i>	Dimensions of Personality 1948.
—	Scientific Study of Personality, 1952.
—	Sttucture of Human Personality 1953.
—	Biological Basis of Personality, 1967.
<i>Guilford</i>	Personality, 1959.
<i>Hall & Lindzey</i>	Theories of Pesonality, 1965.
<i>Kardiner</i>	Psycholgical Frontiês of Society 1945
<i>Kluckhohn & Murray</i>	Personality in Nature, Society and Culture 1950.
<i>Krech & Crutchfield</i>	The Individual and Socie'ty 1956.

<i>Lindzey (ea)</i>	Handbook of Social Psychology, 1950
<i>Mead, M.</i>	Growing up in Samoa, 1954.
<i>Mowrer</i>	Learning Theory and Personality Dynamics 1950.
<i>Murphy</i>	Personality; Biosocial Approach to Origins and Structure.
<i>Newcomb</i>	Social Psychology.
<i>Stagner</i>	Psychology of Personality, 1961
<i>Staton</i>	Dynamics of Adolescent Adjustment 1963
<i>Vernon</i>	Personality Assessment. 1969.

الباب السادس : الصحة النفسية

<i>Bowlby</i>	Child Care and Growth of Love, 1953.
<i>Coleman, C.</i>	Abnormal Psychology and Modern Life
<i>Dollard ■ Miller</i>	Personality and Psychotherapy, 1950.
<i>Eissler (ed)</i>	Searchlights on Delinquency, 1940.
<i>Hadfield</i>	Psychology and Mental Health, 1953.
<i>Horney</i>	The Neurotic Personality of our Times
<i>Hunt (ed)</i>	Personality and the Behavior Disorders 1944.
<i>Jourard</i>	Personal Adjustment, 1958.
<i>Katz & Tieg</i>	Mental Hygiene in Education.
<i>Rogers</i>	Client-Centered Therapy, 1951.
<i>Shaffer & Shoben</i>	Psychology of Adjustment, 1956.
<i>Wolpe</i>	Psychotherapy by Reciprocal Inhibition, 1958.

معجم انجليزي عربي لمصطلحات علم النفس

A			
<i>Aberration</i>	زيف . حيود	<i>Ambivalence</i>	الثنائية الوجدانية
<i>Ability</i>	قدرة	<i>Ambiversion</i>	الانبواء
<i>Abnormal</i>	شاذ	<i>Amnesia</i>	نساوة (بكسر النون)
<i>Aborted</i>	مبتسر . متعجل . جهيف	<i>Amorph</i>	مائع
<i>Abstinence</i>	التأني . التمتف	<i>Amorous</i>	عشق
<i>Abstraction</i>	تجريد	<i>Anal</i>	شرجي
<i>Acquired</i>	مكتسب (مقابل فطري)	<i>Animal Spirits</i>	أرواح الحيوانات
<i>Acquisitions</i>	مكتسبات	<i>Animism</i>	الاحيائية
<i>Act</i>	فعل	<i>Antagonism</i>	تصارع . تعارض
<i>Active</i>	فاعل . ناشط (عند قابل)	<i>Anticipation</i>	استباق . تكهن
<i>Activity</i>	نشاط . فاعلية	<i>Anthropomorphism</i>	التشبيعية
<i>Adaptation</i>	تكيف . تهايل . توازن	<i>Anxiety</i>	حصر (بفتح الصاد) . قلق
<i>Adaptation negative</i>	تكيف سلبي	<i>A priori</i>	قبلي
<i>Adjustment</i>	توافق	<i>A posteriori</i>	بعدي
<i>Adolescence</i>	المراهقة . الفتوة	<i>Apathy</i>	قيلد . جمود الحس
<i>Adult</i>	الراشد . البالغ	<i>Aphasia</i>	حبسة كلامية
<i>Affect, feeling</i>	وجدان . حالة وجدانية	<i>Aphonia</i>	حبسة صوتية
<i>After-image</i>	صورة لاحقة أو تلوية	<i>Aptitude</i>	استعداد
<i>Agglomerate</i>	رصيص	<i>Apposition</i>	تراكب
<i>Aggression</i>	عدوان (سلوك)	<i>Arbitrary</i>	تحكي . تعسفي . عرفي
<i>Aggressiveness</i>	عدوانية . الميل إلى الاعتداء	<i>Archtypes</i>	نماذج أركية
<i>Agnosia</i>	عمه (بفتح العين والميم)	<i>Argument</i>	حجة
<i>Agoraphobia</i>	الخوف من الخلاء	<i>Ascendance</i>	سيطرة . تسلط
<i>Aim</i>	هدف	<i>Asocial</i>	لا اجتماعي
<i>Allergy</i>	استهداف مرضي . لا قابلية	<i>Aspiration</i>	طموح . تطلع
<i>Alloerotism</i>	الشبقية الغيرية	<i>Assimilation</i>	تمثيل
<i>Altruism</i>	الغيرية . الإيثار	<i>Association</i>	ترابط . تداعي
<i>Ambiguity</i>	لبس . التباس	<i>Associations</i>	ترابطات . مستديعات
		<i>Asthenic</i>	واهن
		<i>Atrophy</i>	ضمور

<i>Attitude</i>	اتجاه نفسي	<i>Chorea</i>	مرض الحوريا (الزفن)
<i>Autism</i>	الاجترارية	<i>Chronoscope</i>	مزمان
<i>Auto-erotism</i>	الاشبقية الذاتية	<i>Chronometer</i>	مبقت
<i>Autonomy</i>	استقلال ذاتي	<i>Chronological age</i>	العمر الزمني
<i>Automatisms</i>	آليات	<i>Clairvoyance</i>	الاستشفاف
<i>Auto-regulation</i>	التعديل الذاتي	<i>Clarity</i>	صفاء
<i>Auto-suggestion</i>	الايجاء الذاتي	<i>Clash</i>	تدافع . تضارب
<i>Axioms</i>	بديهيات	<i>Classic</i>	ماثور . تقليدي
<i>Awareness</i>	تفطن	<i>Classics</i>	الماثورات
B		<i>Closure</i>	الإغلاق (الجنشظلت)
<i>Background</i>	أرضية . بطانة . مهاد	<i>Cue</i>	مفتاح اشارة .
<i>Backwardness</i>	تخلف دراسي	<i>Clumsiness</i>	خرق (بضم الحاء)
<i>Barrier</i>	حاجز . عتبة . سد	<i>Coefficient</i>	معامل
<i>Begging the question</i>	المصادرة على المطلوب	<i>Coefficient of Correlation</i>	معامل الارتباط
<i>Behavior</i>	سلوك	<i>Coefficient of Reliability</i>	معامل الثبات
<i>Behaviorism</i>	المدرسة السلوكية	<i>Coefficient of Validity</i>	معامل الصدق
<i>Bias</i>	انحياز	<i>Coexistence</i>	معاصرة
<i>Biology</i>	علم الأحياء	<i>Cognitive</i>	معرفي
<i>Blocking</i>	اعاقة	<i>Coherent</i>	ملتئم
<i>Border-line</i>	حالة بينية	<i>Coincidence</i>	التلاق في المكان والزمان
C		<i>Coitus</i>	مجامعة . ملامسة
<i>Capacity</i>	وسع . استطاعة	<i>Comedy</i>	مسلاة
<i>Caprice</i>	نزوة	<i>Common</i>	المشترك . الذوق الفطري العام
<i>Castration</i>	خصاء	<i>Compensation</i>	تمويض
<i>Categorical</i>	قطعي . مطلق	<i>Complex</i>	عقدة نفسية
<i>Catharsis</i>	تطهير . تنفيس	<i>Compromise</i>	تراضي . حل ودي . حل وسط
<i>Cathexis</i>	شحنة انفعالية	<i>Compulsive</i>	تهرى
<i>Cause</i>	علة	<i>Concept</i>	مدرك عقلي . معنى كل . مفهوم
<i>Causality</i>	العلية	<i>Conception</i>	تصور المعاني الكلية
<i>Censor</i>	الرقيب	<i>Concomitant</i>	ملازم . مصاحب
<i>Chaos</i>	عماء	<i>Concrete</i>	عياني . مشخص . مقوم
<i>Character</i>	خلق	<i>Condition</i>	شرط .
<i>Character, national</i>	الطابع القومي	<i>Conditioning</i>	تعلم شرطي . اشراط
<i>Characteristics</i>	ميزات		

<i>Conduct</i>	مسلك	<i>Day-dreams</i>	أحلام اليقظة
<i>Conflict</i>	صراع	<i>Death instinct</i>	غريزة الموت
<i>Configuration</i>	صيغة	<i>Debate</i>	مناظرة
<i>Conformity</i>	مجاراة . تشاكل اجتماعي	<i>Deduction</i>	استدلال قياسي
<i>Confusion</i>	خلط	<i>Defence mechanism</i>	حيلة دفاعية
<i>Congenital</i>	ولادى (غير الوراثى)	<i>Deficiency-mental</i>	ضعف عقلى . تخلف عقلى
<i>Conscience</i>	ضمير	<i>Degeneration</i>	تنكس (عودة إلى حالة سابقة)
<i>Conscientiousness</i>	تخرج . تأثم	<i>Dejection</i>	غم
<i>Consistent</i>	متناسك . خال من التناقض	<i>Delinquency</i>	جناح «جرائم» الصغار
<i>Constitution</i>	جيلة . تكوين	<i>Delirium</i>	هتار (بضم الهاء)
<i>Contiguity</i>	تجاور	<i>Delusion</i>	أضلولة . توهم . هذاء
<i>Contrast</i>	تباين . مقابلة	<i>Demand</i>	مطلب
<i>Control</i>	ضبط . هيمنة . اشراف	<i>Dementia</i>	خيل
<i>Conviction</i>	اقتناع	<i>Demonstration</i>	برهان
<i>Convulsion</i>	تشنج	<i>Dependent</i>	عيل (عل أهله)
<i>Co-ordination</i>	تناسق . تآزر	<i>Dependency</i>	افتقار
<i>Correlates</i>	المتعلقات (أطراف العلاقات)	<i>Depression reactive</i>	اكتئاب رديد
<i>Correspondance</i>	تناظر	<i>Deprivation</i>	حرمان
<i>Counseling</i>	ارشاد	<i>Desire</i>	رغبة
<i>Counter-proof</i>	دليل عكسى	<i>Determinism</i>	الحتمية . القول بالجبر
<i>Counterpart</i>	نظير . ند	<i>Development</i>	ترقى . تحسن . نمو
<i>Cramp</i>	عقال (بضم العين) وتشديد القاف	<i>Dexterity</i>	حذق
<i>Creation</i>	ابداع . ابتكار	<i>Differentiation</i>	تمايز . تباير
<i>Cretinism</i>	قصاع (بضم القاف)	<i>Discharge</i>	تفريغ (الانفعال)
<i>Criterion</i>	محك . علامة . فيصل	<i>Disgust</i>	اشمئزاز (تقزز)
<i>Critical Point</i>	نقطة التأزم	<i>Discipline-formal</i>	التدريب الشكلى
<i>Cross-section</i>	مستعرض	<i>Disintegration</i>	تفكك . انحلال
<i>Crucial</i>	حاسم . مرجع	<i>Disorder</i>	اضطراب . اختلال
<i>Culture</i>	ثقافة المجتمع . حضارة	<i>Displacement</i>	تقل . ازاحة
<i>Custom</i>	عرف		
D			
<i>Data</i>	معطيات . مقدمات		

<i>Disposition</i>	استعداد	<i>Empirism</i>	المذهب التجريبي
<i>Dissociation</i>	تفكيك . فصل	<i>End</i>	غاية
<i>Distinct</i>	متميز	<i>Energy</i>	طاقة
<i>Distress</i>	ضيقة	<i>Entity</i>	موجود مستقل بذاته
<i>Disturbance</i>	اضطراب	<i>Enuresis</i>	التبول القسري . بوال
<i>Disruption</i>	تفكك	<i>Environment</i>	بيئة
<i>Divination</i>	تخمين	<i>Env, behavioral</i>	البيئة السلوكية
<i>Dogmas</i>	عقائد دينية	<i>Envy</i>	حسد
<i>Dogmatic</i>	قطعي . جزى	<i>Epistemology</i>	نظرية المعرفة
<i>Dramatisation</i>	تجسيم الممانى (فى الأحلام)	<i>Equivalent</i>	نظير . مكافئ . عدل
<i>Dread</i>	رهبة	<i>Erotism</i>	شبقية
<i>Drive</i>	حافز	<i>Essence</i>	ماهية
<i>Dynamic</i>	دينامى . حراكى	<i>Etiology</i>	علم الاقتصاص (تتبع الأسباب)
F.		<i>Eugenics</i>	علم تحسين النسل
<i>Eccentricity</i>	إغراب	<i>Euthenics</i>	علم تحسين البيئة
<i>Echolalia</i>	ترجيع	<i>Euphoria</i>	نشوة
<i>Eclectism</i>	مذهب توفيقى	<i>Evidence</i>	بينة . بداهة
<i>Ecology</i>	علم التبيؤ (أثر البيئة)	<i>Exaltation</i>	حمية
<i>Ecstasy</i>	حالة تجل . افتنان . جذب صوتى	<i>Excitement</i>	اهتياج
<i>Effect</i>	نتيجة . معلول . أثر	<i>Exhibitionism</i>	استعراض استعراضية
<i>Efficiency</i>	كفاية	<i>Experience</i>	خبرة (حالة شعورية)
<i>Ego</i>	الأننا . الذات	<i>Experiment</i>	تجربة (ملاحظة مدبرة)
<i>Egocentricity</i>	مركزية الذات	<i>Explanation</i>	تفسير (وصف وتعليل)
<i>Egoism</i>	حب الذات . أنانية	<i>Extraversion</i>	الانبساط (ضد الانطواء)
<i>Egotism</i>	صلف وادعاء	<i>Extrinsic</i>	خارجى (خارج عن جوهر الشئ)
<i>Elation</i>	مرح	F	
<i>Elan Vital</i>	دفعة الحياة	<i>Facies</i>	سحنة
<i>Elusive</i>	مراوغ . مليص	<i>Fact</i>	واقعة
<i>Emergent evolution</i>	التطور الفجائى	<i>Factor</i>	عامل
<i>Emotion</i>	انفعال	<i>Factor analysis</i>	تحليل العوامل
<i>Empathy</i>	استشفاف وجدانى	<i>Faculty</i>	ملكة
		<i>Fallacy</i>	غلط مغالطة أغلوطة
		<i>Fatalism</i>	مذهب القضاء والقدر . «القدرية»

Fe	خوف	Gifted	موهوب
Feeling	وجدان	Gigantism	مرودة . عملاقة
Fetichism		Goal	هدف
	فتشية (اشباع الشهوة بأثر من المشوق)	Goiter	مرض الجذرة (بفتح الجيم والدال)
Fetus	الحمل (بفتح الحاء)	Grief	كمد (حزن مكتوم)
Field	مجال	Growth	نمو
Field behavioral	مجال سلوكي	Guidance	توجيه
Field theory	نظرية المجال	Guidance-vocational	التوجيه المهني
Figure	شكل (على أرضية)	Guidance educational	التوجيه التعليمي
Finalism	مذهب الغائية	Guilt	ذنب . أثم
Fixation		Guilt /sense of	الشعور بالذنب . وخز الضمير
	تثبيت (الوقوف عند مرحلة بدائية والتشبث بها)		
Fixed idea	فكرة ثابتة مستحوزة	H	
Folklore	المأثورات الشعبية	Habitual	تعودي
Foresight	تبصر . استبصار قبل	Hallucination	هلوسة — تخيل
Form	شكل . صورة . صيغة	Harmony	اتساق — تناغم
Fortuitous	اتفاقي	Haunted	ملبوس (من الجان)
Frame of reference	إطار الدلالة	Health mental	الصحة النفسية
Frigidity	برودة النساء	Heart failure	إفلاس القلب
Free Will	حرية الإرادة	Hedonism	مذهب اللذة
Frustration	تأزم . إحباط	Heterosexuality	الجنسية الغيرية
Frustration tolerance	وصيد الإحباط	Heterosuggestion	إيهاء غيري . خارجي
Functionalism	المذهب الوظيفي	Hindsight	استبصار بعدي
		Homeostasis	استعادة التوازن أو التعديل الذاتي
G			
Gang	ثلة	Homosexuality	الجنسية المثلية
Genes	وراثات (يكسر الواو)	Hormic Psy	علم النفس الزوجي «مكدوجل»
General paralysis	الشلل الجنوني العام		
Genetic	نشون . تبني . تكويني	Hypnoanalysis	التحليل التنويم
Genetics	علم الوراثة	Hypnotism	التنويم المغناطيسي
Genital	تناسل	Hypochondria	توهم المرض
Genius	عبقري	Hypostatisation	تجسيم الممان المجردة
Gest	إيماءة		
Gestalt	جشطلت صيغة		
Gestalt theory	نظرية الجشطلت		
Genotype	النموذج الوراثي		

<i>Id</i>	المو	<i>Inherent</i>	لاصق . لازم طبعاً
<i>Idea</i>	فكرة . معنى	<i>Inhibition</i>	كف . تعطيل
<i>Ideal</i>	مثل أعلى	<i>Inhibition-retroactive</i>	تمطيل رجى
<i>Identical</i>	متطابق . عى	<i>Initiative</i>	مبادأة
<i>Identical twins</i>	توائم صوية	<i>Insanity</i>	جنون
<i>Identification</i>	قمص . توحد	<i>Insight</i>	استبصار . فراسة
<i>Identity</i>	هوية (بضم الهاء)	<i>Inspiration</i>	الهام
<i>Idiot</i>	معتوه	<i>Instability</i>	بليلة
<i>Idiosyncrasy</i>	خصوصية . فاردة	<i>Instinct</i>	غريزة
<i>Illumination</i>	اشراق	<i>Integration</i>	تكامل
<i>Illusion</i>	خداع (الحواس)	<i>Intelligence</i>	الذكاء
<i>Image-mental</i>	صورة ذهنية	<i>Intellectual</i>	عقل . فكري
<i>Imagery</i>	تصور حسى	<i>Intentional</i>	عمد
<i>Imagination</i>	تخيل	<i>Interactionism</i>	مذهب التفاعل
<i>Imbecile</i>	أبله	<i>Interest</i>	اهتمام . ميل
<i>Imitation</i>	محاكاة	<i>Interpretation</i>	تأويل
<i>Immanent</i>	حال فى . مقيم فى	<i>Interview</i>	مقابلة . استبار
<i>Immature</i>	فج . فطير	<i>Intrinssic</i>	ذائق
<i>Imperative-categorical</i>	الأمر الجازم	<i>Introjection</i>	استلماج
<i>Implicit</i>	ضمى . مضمّر	<i>Introspection</i>	استبطان . تأمل باطنى
<i>Impotence</i>	عنة (بضم العين)	<i>Introversion</i>	انطواء
<i>Impulsive</i>	اندفاعى	<i>Intuition</i>	الحدس (غير التخمين)
<i>Inborn, innate</i>	فطرى	<i>Invention</i>	اختراع
<i>Incarnation</i>	تجسد	<i>Inversion</i>	ارتكاس (انقلاب / الضد)
<i>Incentive</i>	باعث	<i>Involuntary</i>	قسرى (رغم الإرادة)
<i>Incest</i>	اشتهاء المحارم		J .
<i>Inclination</i>	نزعة	<i>Judgement</i>	حكم
<i>Indecision</i>	حيرة	<i>Juxtaposition</i>	رص
<i>Indeterminism</i>	اللاحتمية القول بالاختيار		K
<i>Individ uality</i>	فردية	<i>Katabolism</i>	الأبيض الانتقاضى
<i>Individuation</i>	إفزاد . عزل	<i>Kleptomania</i>	الدغار (السرقه بدافع قهرى
<i>Induction</i>	استقراء		L
<i>Inertia</i>	قصور ذاتى . استمرارية	<i>Latent</i>	كامن
<i>Infantilism</i>	طفالة (بقاء صفات الطفولة	<i>Latency Period</i>	فترة الكمون
<i>Inferiority</i>	دونية	<i>Lesion</i>	ندبة . صدع
		<i>Lethargy</i>	سبات (بضم السين)

<i>Libertinism</i>	اباحية	<i>Nanism</i>	قزامة
<i>Libido</i>	الليبدو	<i>Narcism</i>	الرجسية
<i>Lucid interval</i> (في الجنون)	فترة الإفاقة (في الجنون)	<i>Narcoanalysis</i>	التحليل التخديري
M		<i>Nature and Nuture</i>	الترية والتربية
<i>Maladjustment</i>	سوء توافق	<i>Naughtiness</i>	شراسة . عرامة
<i>Mania</i>	هوس	<i>Nausea</i>	غثيان . تهوع
<i>Manic-depressive psychosis</i>	الجنون الدوري	<i>Need</i>	حاجة
<i>Masochism</i>	المازوخية . حب العذاب	<i>Nervous breakdown</i>	انهيار عصبي
<i>Masturbation</i>	استمناء	<i>Nervous illness</i>	مرض عصبي
<i>Materialism</i>	المذهب المادي	<i>Nervousness</i>	عصبانية
<i>Maturation</i>	النضج الطبيعي	<i>Neurology</i>	طب الأعصاب
<i>Maturity emotional</i>	النضج الانفعالي	<i>Neurosis</i> (بضم العين)	مرض نفسي - عصاب (بضم العين)
<i>Maze</i>	متاهة	<i>Neurotic</i>	عصابي
<i>Mean</i>	متوسط (في الاحصاء)	<i>Nightmare</i>	كابوس . جثام (بضم الجيم)
<i>Meanness</i>	ضعة	<i>Nomenclature</i>	مصطلحات العلم
<i>Median</i>	الوسيط (في الاحصاء)	<i>Norm</i>	مقياس
<i>Mediation</i>	توسط	<i>Normality</i>	السواء . الاستواء
<i>Melancholia</i>	ميلانكوليا . سواد (بضم السين)	<i>Normative S.</i>	العلوم المعيارية
<i>Mental</i>	عقل . ذهني	<i>Nursery</i>	مخضن
<i>Menital age</i>	العمر العقل	O	
<i>Metabolism</i>	عملية الأيض (في الجسم)	<i>Object</i>	موضوع
<i>Metamorphosis</i>	انسلاخ . انبدال	<i>Objective</i>	موضوعي
<i>Method</i>	منهج . طريقة	<i>Obligation</i>	الزام
<i>Mind reading</i>	قراءة الأفكار	<i>Obsession</i>	وسواس
<i>Modesty</i>	احتشام . تواضع	<i>Obsessionsal Neurosis</i>	عصاب الوسواس
<i>Monism</i>	مذهب الواحدية	<i>Oedipal situation</i>	الموقف الأوديبي
<i>Monotony</i>	رتابة	<i>Oedipus complex</i>	عقدة أوديب
<i>Mood</i>	الحال المزاجية	<i>Ontology</i>	مبحث الوجود
<i>Moron</i>	أهوك	<i>Opposition</i>	تقابل . تعارض
<i>Morphology</i>	علم التشكل	<i>Overt</i>	صريح
<i>Motive</i>	دافع	<i>Over-learning</i>	اشباع الحفظ
<i>Myth</i>	أسطورة		

<i>Pansexualism</i>	نظرية الجنسية الشاملة	<i>Preconscious</i>	شبه شعورى
<i>Parallelism</i>	مذهب التوازي	<i>Predetermined</i>	مقرر سبباً
<i>Purcnoia</i>	جنون الاضطهاد	<i>Premature</i>	مبسر
<i>Passion</i>	هوى . ولى	<i>Presumption'</i>	قرينة
<i>Passive</i>	قابل . سلبى . منفعل . مطاوع	<i>Pretext</i>	تعلل
<i>Pathology</i>	علم طبائع الأمراض	<i>Primitive</i>	بدائى
<i>Pattern</i>	نمط . نموذج	<i>Principle/ Pleasure</i>	مبدأ اللذة
<i>Perception</i>	الإدراك الحسى	<i>Principle/ reality</i>	مبدأ الواقع
<i>Periodic</i>	دورى . لفيق	<i>Probability</i>	احتمال . ظن
<i>perseveration</i>	القصور النفسى	<i>Problem</i>	موقف مشكل . مشكلة سلوكية
		<i>Problem Child</i>	طفل مشكل
		<i>Profile Psy.</i>	مبيان نفسى
		<i>Projection</i>	استقاط . قذف
<i>Personification</i>	تشخيص . تجسيم	<i>Prognosis</i>	التنبؤ بسير المرض
<i>Persuasion</i>	اقتناع . تضريب	<i>Promiscuity</i>	الشيوعية الجنسية
<i>perversion</i>	انحراف . تنكس جنسى	<i>Proof</i>	حجة . دليل
<i>phantasy</i>	خيال	<i>Prophylaxis</i>	الوقاية
<i>Phase</i>	طور	<i>Psychic</i>	نفسى
<i>Phlegmatic</i>	بلغمى (المزاج)	<i>Psychical</i>	روحانى
<i>Phobia</i>	مخافة . خواف (بضم الحاء)	<i>Psychiatry</i>	الطب العقل . الطب النفسى
<i>Physics</i>	علم الفيزياء	<i>Psycho-analysis</i>	التحليل النفسى
<i>Physical</i>	فيزيقي . جسمى	<i>Psycho-pathology</i>	علم النفس المرضى
<i>Physical reality</i>	الوجود الخارجى . الوجود فى الأعيان	<i>Psychopothic</i>	سيكوباتى
<i>Pineal gland</i>	الغدة الصنوبرية	<i>Psychosomatic</i>	سيكوسوماتى . نفسجسمى
<i>Plasticity</i>	لدونة . قابلية التشكل . مطاوعة	<i>Psychotherapy</i>	العلاج النفسى
<i>Plateau</i>	هضبة (فى التعلم)	<i>Psychosis</i>	ذهان (بضم الذال)
<i>Possibilities</i>	امكانات	<i>Puberty</i>	سن البلوغ
<i>Postulates</i>	مسلّمات	<i>Purity</i>	الطهر
<i>Posture</i>	وضعة (يكرس الواو)	<i>Purpose</i>	غرض
<i>Potentiality</i>	الوجود بالقوة	<i>Purposivism</i>	المذهب الغرضى
<i>Predisposing Factor</i>	عامل مهد . مؤهب	<i>Puzzle box</i>	مخار
<i>Precipitating factor</i>	عامل معجل . مفجر		
<i>Precocity</i>	تبكير . تبدير		

Q

<i>Quality</i>	كيف
<i>Quantiification</i>	تكيم
<i>Questionnaire</i>	استخبار . استبيان

<i>Quotient</i>	حاصل . نسبة	<i>Rites</i>	طقوس . حفلات دينية
<i>Quotient-intelligence</i>	نسبة الذكاء	<i>Rongh</i>	غلبلط . جافى
<i>Quotient-educational</i>	النسبة الدراسية	<i>Rythm</i>	إيقاع
S			
<i>Quotient-accomplishment</i>	نسبة السعى	<i>Sadism</i>	السادية
		<i>Sample</i>	عينة
		<i>Satisfaction</i>	ارضاء . اشباع
<i>Racism</i>	سلالية	<i>Schema</i>	صورة تخطيطية
<i>Random</i>	عشوائى	<i>Schizophrenia</i>	فصام (بضم الفاء)
<i>Rating scales</i>	موازين التقدير	<i>Self-activity</i>	الإنشاط الذاتى
<i>Rationalisation</i>	تسوين . تبرير	<i>Self-abasement</i>	الخنوع . الا'ستكانة
<i>Reaction</i>	رد فعل . رجع	<i>Self-assertion</i>	حب السيطرة
<i>Reaction time</i>	زمن الرجوع	<i>Self-analysis</i>	التحليل الذاتى
<i>Reaction-formation</i>	تكوين عكسى	<i>Self-consciousness</i>	تهيب . استحياء
<i>Reality</i>	الواقع . الوجود	<i>Self-denial</i>	انكار الذات
<i>Recall</i>	استرجاع	<i>Self-pity</i>	الرائاء للذات . نذب الحظ
<i>Recitation</i>	تسميع . تلاوة	<i>Self-punishment</i>	الايداء الذاتى
<i>Recognition</i>	نمرف	<i>Self-renunciation</i>	جحدود الذات
<i>Recollection</i>	استدعاء	<i>Sensation</i>	احساس
<i>Recurrent</i>	معاود	<i>Sensual</i>	شهوانى . نزاء
<i>Redintegration</i>	استكمال	<i>Sentiment</i>	عاطفة
<i>Reduction</i>	خففض	<i>Set mental</i>	وجهة ذهنية
<i>Reflection</i>	تأمل	<i>Sex</i>	جنس
<i>Regression</i>	نكوص . تراجع	<i>Sign</i>	علامة
<i>Rehabilitation</i>	تأهيل	<i>Signal</i>	اشارة
<i>Repression</i>	كبت	<i>Significance</i>	دلالة . مدلول
<i>Resentment</i>	استياء . امتعاض	<i>Simulation</i>	تصنع
<i>Resistance</i>	مقاومة (أثناء التحليل)	<i>Sinistrality</i>	العسر (استعمال اليد اليسرى)
<i>Response</i>	استجابة	<i>Situation</i>	موقف
<i>Responsiveness</i>	الاستجابية	<i>Six-fingered</i>	أعنس . أزمع
<i>Retention</i>	وعى . احتفاظ	<i>Socialization</i>	التطبيع الإجتماعى
<i>Revelations</i>	مكاشفات . وحى	<i>Solidarity</i>	تماسك
<i>Rigid</i>	جامىء	<i>Somnambulism</i>	تجوال نوى
		<i>Spasm</i>	تقلص . اختلاج
		<i>Special</i>	خاص

Specific	نوعى	Specimen	عينة
System	نظام . منظومة . نسق	Speculation	النظر العقلى
Systematic	نظم . مطرد	Spontaneous	تلقائى
T		Stability	ثبات . استقرار . رصانة
Taboos	محرمات	Stage	مرحلة . طور
Technique	خطة . صنعة	Stammering	عقلة (وقفة يصعب تحريكها)
Telepathy	التخاطر	Stuttering	جلجلة (حركة يصعب وقفها)
Telesthesia	الاحساس عن بعد الاستحساس	Standard	مقياس . مستوى . منسوب
Telescope	مقرب	Standardization	تقنين (الاختبارات)
Temperament	مزاج	Stereotypy	نمطية
Temptation	غواية	Stethoscope	مسماع
Tendency	ميل . نزعة	Stigma	وصمة بدنية
Tenderness	مودعة . حنان	Stimulus	منبه . مثير
Tension	توتر	Stress	اجهاد . ضغط
Test	اختبار	Structure	بناء تكوين
Threshold	عتبة . وصيد (الاحساس)	Stupor	ذهول
Thrill	هزة . انتفاضة	Style of Life	أسلوب الحياة
Thwarting	عوق . احباط	Subconscious	تحت شعورى
Tic	خلجة عصبية	Subjective	ذائقى
Tolerance	تسامح . تحمل	Sublimation	اعلاء . تسامى . ترويض
Topographic	موقعى وصفى	Substitute	بديل
Trance	غشية	Substance	جوهر
Transfer of training	انتقال أثر التدريب	Substratum	طبقة تحتية
Transference	التحويل (التحليل النفسى)	Suggestion	الايقاع . الاستواء
Trial and error	تعميث . المحاولة والخطأ	Suggestibility	القابلية للاستواء
Tropism	انتحاء	Super-ego	الأننا الأعلى
Type	طراز	Suppression	قمع
U		Sympathy	مشاركة وجدانية . تعاطف
Unconditioned	مطلق . غير مشروط	Surround	محيط
Unconscious	لاشعور . لا شعورى	Symposium	معرض آراء
Undoing	الاركاس	Syndrome	تشكيلة الأعراض أو اللازمة
		Syncretic	اجمالى
		Syncretic perception	ادراك اجمالى
		Syncretic reasoning	استدلال اجمالى
		Synchronous	متزامن

<i>Unconsciousness</i>	غيبوبة	<i>Vertigo</i>	دوار
<i>Uni form</i>	على وتيرة واحدة . وحيد النسق	<i>Vitalism</i>	المذهب الحيوى
<i>Universal</i>	عام شامل	<i>Voluntary</i>	ارادى
<i>Inrightheousness</i>	ضلالة	<i>Voyeurism</i>	ملاوصة
<i>Unvoluntary</i>	لا ارادى	W	
<i>Utopia</i>	طوبى	<i>Warming up</i>	الحمو
V		<i>Weaning-Psy</i>	القطام النفسى
<i>Validity</i>	صحة . صدق	<i>Will</i>	الارادة
<i>Variability</i>	تغيرية	<i>Wish</i>	رغبة
<i>Variety</i>	ضرب	<i>Wishful tihinkng</i>	تفكير ارتغابى
<i>Verbalism</i>	ببغاوية . شمشقة	<i>Wit.</i>	نكتة
<i>Verification</i>	تحقق	<i>Worry</i>	هم

للمؤلف

١ - الكتب

- ١ - المهارة اليدوية والتوجيه المهني : (بالفرنسية) بحث تجريبي احصائي حصل به المؤلف على درجة الدكتوراة من جامعة باريس عام ١٩٣٨ .
- ٢ - علم النفس الجنائي : طبع بغداد عام ١٩٤٢ .
- ٣ - مشكلات الشباب النفسية : مكتبة الجيل الجديد بالقاهرة ١٩٤٥
- ٤ - التربية التجريبية : دار النشر والثقافة بالاسكندرية ١٩٤٨
- ٥ - الأمراض النفسية والعقلية : دار المعارف ١٩٦٤
- ٦ - علم النفس الصناعي : دار الكتب الجامعية ١٩٧٥

٢ - بحوث منشورة

- ١ - الأسس النفسية لتدريس العلوم : من منشورات معهد التربية العالي على صورة «علوم عامة» بالاسكندرية ١٩٤٨
- ٢ - الاختبارات السيكولوجية في انتقاء : الكتاب السنوى في علم النفس ٩٥٤ طلبة الجامعة
- ٣ - مشكلة العلاج النفسى في مصر : من محاضرات جامعة الاسكندرية ١٩٥٧
- ٤ - سيكولوجية المجرم العائد . : المجلة الحنائية القومية يوليو ١٩٥٨
- ٥ - برامج الرعاية النفسية للشباب : من محاضرات جامعة الاسكندرية ١٩٥٩
- ٦ - المنهج النفسى لدراسة الشخصية العربية : من محاضرات جامعة الاسكندرية ١٩٦٠

٣ - كتب مترجمة

- 1 — FREELAND G. : Modern Educational Praticce in the Elementary ' School.
- 2 — FERUD S. : Introductory Lectures on Psychoanalyis.
- 3 — FREUD S. : New Introductory Lectures on Psychoanalysis.
- 4 — PIAGET J. : Le Langage et la Pensée chez l'Enfant.
- 5 — WALLON H. : La Psychologie Appliquée.
- 6 — EYSENCK.H-J : You and Neurosis 1977 تحت الطبع

١٩٩٩/٩٠٧١	رقم الإيداع
ISBN 977-02-5855-1	الترقيم الدولي

١/٩٩/٤٢

طبع بمطابع دار المعارف (ج . م . غ .)

عدد ١٥٩

هذا الكتاب يقدم دراسة تطبيقية
للأسس التي تقوم عليها المدارس
السيكولوجية المعاصرة، كما أنه يعين
القارئ في فهم الشخص على حل
مشكلاته اليومية والمحافظة على صحته
النفسية. والكتاب يوجه الأباء الوجوه
الصحيحة نحو التعامل مع أبنائهم
وتمكينهم من تحصيل دروسهم. و
يساعد المعلم على أداء رسالته
والأخصائي الاجتماعي على حل
مشاكل الناس. كما يساعد الطبيب على
أن ينظر إلى المريض نظرة شاملة لأن
الإنسان وحدة جسمية ونفسية واحدة.
أن اضطراب جانب من هذا الاضطراب
الوحدة كلها.



دار المعارف

١١٣٩٤١/١

